

**UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID**  
**FACULTAD DE FILOLOGÍA**



**TESIS DOCTORAL**

**El currículo de español como lengua extranjera**

MEMORIA PARA OPTAR AL GRADO DE DOCTOR

PRESENTADA POR

**Álvaro García Santa-Cecilia**

Directora

**Inmaculada Delgado Cobos**

**Madrid, 2017**



UNIVERSIDAD  
**COMPLUTENSE**  
MADRID

Facultad de Filología

Tesis doctoral en formato publicaciones

**El currículo de español como lengua extranjera**

Doctorando: Álvaro García Santa-Cecilia

Directora de la tesis doctoral: Inmaculada Delgado Cobos (UCM)

Programa de Lengua española y sus literaturas

2016



**Universidad Complutense de Madrid**  
**Facultad de Filología**  
2016

**Tesis doctoral en “formato publicaciones”, según normativa de desarrollo del Real Decreto 99/2011, de 28 de enero (BOE 10/02/2011) que regula los estudios de Doctorado en la Universidad Complutense de Madrid**

**Tema:** El currículo de español como lengua extranjera  
**Programa:** Lengua española y sus literaturas

**Directora de la tesis doctoral:** Inmaculada Delgado Cobos  
**Doctorando:** Álvaro García Santa-Cecilia

## **Índice**

1. Presentación: pág. 6
2. Publicaciones del doctorando relacionadas con el tema de la tesis doctoral: pág. 9
3. Resumen en español: pág. 12
4. Resumen en inglés: pág. 14
5. Introducción: pág. 16
6. Revisión del estado actual del tema: pág. 18
7. Objetivos: pág. 24
8. Discusión: pág. 28
9. Conclusiones: pág. 35

Anejo. Reproducción de las publicaciones aportadas en la tesis doctoral: pág. 37

## 1. Presentación

Se recoge en este documento la presentación general de las publicaciones que aporta el doctorando como tesis doctoral en “formato publicaciones”, de acuerdo con lo estipulado en el artículo 10.3 de la normativa de desarrollo del Real Decreto 99/2011, de 28 de enero (BOE 10/02/2011), que regula los estudios de Doctorado en la Universidad Complutense de Madrid.

Se incluyen las publicaciones que se centran específicamente en el tema de la tesis, el currículo de español como lengua extranjera, en el periodo comprendido entre 1994-2015, y que aparecen relacionadas en el epígrafe 2

Dado que las obras aportadas son el fruto de la actividad profesional del doctorando en la especialidad de la enseñanza del español como lengua extranjera durante un largo periodo de tiempo, hay que advertir que, consideradas en conjunto, son un reflejo de la evolución de la propia especialidad en el transcurso de más de dos décadas de especial significación en el campo de la enseñanza de lenguas. Por lo que respecta, en particular, al diseño y desarrollo del currículo, algunos hitos importantes se ven reflejados en ellas como, por ejemplo, la configuración de la enseñanza de lenguas (y en particular la del español como lengua extranjera) como especialidad académica y profesional con identidad propia, el impulso institucional –especialmente a escala europea– de estándares comunes de competencia lingüística y, más recientemente, la búsqueda de herramientas para el diseño de currículos especializados, en respuesta al análisis de las necesidades del público, cada vez más centradas en ámbitos específicos de actuación.

*El currículo de español como lengua extranjera* (1995) y *Cómo se diseña un curso de lengua extranjera* (2000) son obras de encargo, en respuesta a la preocupación de las editoriales especializadas por actualizar sus fondos de publicaciones destinadas a constituir una línea de investigación aplicada que pudiera estimular el debate profesional y servir de base para la formación de los profesores. Ambas son obras originales y de autoría exclusiva del doctorando. También es obra de encargo *El diseño curricular del Instituto Cervantes y la enseñanza mediante tareas* (1999), si bien en este caso la autoría de la obra es compartida, ya que se trata de una compilación de capítulos elaborados por distintos autores.

Por lo que respecta a *Bases comunes para una Europa plurilingüe: Marco común europeo de referencia para las lenguas* (2004), forma parte del Anuario del Instituto Cervantes, publicación institucional que recoge anualmente trabajos de investigación centrados en el ámbito de actividad desarrollada por el Instituto y, en particular, la promoción internacional de la enseñanza del español y de la cultura en español. También son de carácter institucional las dos obras que recogen las especificaciones del plan de enseñanza del Instituto Cervantes desde su creación, *Plan curricular del Instituto Cervantes* (1994) y su posterior actualización, denominada *Plan curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español* (2006), así como *Guía para el diseño de currículos especializados* (2012), si bien estas tres obras fueron concebidas y desarrolladas como herramientas al servicio no solo de la red de centros del Instituto sino de la comunidad de profesionales dedicados a la enseñanza del español en todo el mundo.

Tanto en el *Plan curricular del Instituto Cervantes* (1994) como en el *Plan curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español* (2006) -una obra extensa (más de dos mil páginas) en tres volúmenes- la labor del doctorando fue la de coordinador general de las obras, aparte de coautor y responsable del equipo de redacción en su calidad de Jefe del Departamento de Ordenación Académica de la Dirección Académica del Instituto Cervantes. En cuanto a la *Guía para el diseño de currículos especializados* (2012), la participación del doctorando en la obra lo fue en calidad de coautor, junto con otros dos especialistas.

La obra *Diseño y administración de cuestionarios sobre actitudes en el currículo de español como lengua extranjera* recoge el trabajo de investigación tutelado, presentado por el doctorando en enero de 2012 en el Departamento de Lenguas Aplicadas de la Universidad Antonio de Nebrija de Madrid, por el que obtuvo el Diploma de Estudios Avanzados (DEA) en Lingüística Aplicada a la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera.

*La enseñanza del español en línea en el Instituto Cervantes: nuevas respuestas a la demanda de “aprendizaje móvil”* (2015), es una contribución al Anuario del Instituto Cervantes de 2014 centrada en el proyecto de actualización de los cursos en línea del Instituto Cervantes, desarrollados con arreglo al Plan curricular del Instituto y en consonancia, por tanto, con los *niveles de referencia* del Consejo de Europa. La última publicación hasta la fecha, *Oportunidades y retos de la enseñanza del español en el entorno de la globalización* (2015) recoge una reflexión de carácter general sobre el presente y el futuro de la enseñanza del español, recogida en una publicación de la

*Universidade do Minho y la Sociedad Española de Didáctica de la Lengua y la Literatura.*

También se ha incluido como publicación el currículo que aparece como anejo de la *Orden ministerial por la que se regulan las enseñanzas complementarias de Lengua y Cultura españolas para alumnos españoles residentes en el exterior*, ya que se trató de un encargo del Ministerio de Educación al Instituto Cervantes y, aunque se trata de un texto normativo, constituye una aportación original del Instituto, con la coordinación y coautoría del doctorando, en un ámbito del diseño curricular de especial significación como es la enseñanza del español a escolares, en un tramo formativo que incluye a niños y adolescentes.

En la colección de obras que se presenta puede verse la imbricación de las distintas facetas desarrolladas por el doctorando a lo largo del periodo de publicación registrado: profesor (funcionario de carrera) de español como lengua extranjera en la Escuela Oficial de Idiomas de Madrid y, en calidad de profesor invitado, en la Universidad de Rostock (Alemania), asesor técnico docente del Ministerio de Educación, jefe de departamento de la Dirección Académica del Instituto Cervantes, profesor de cursos de formación especializados, director editorial de colecciones de obras centradas en el campo de la enseñanza de lenguas y, siempre en relación con estas actividades profesionales, investigador en el ámbito del currículo de español como lengua extranjera.

## 2. Publicaciones del doctorando relacionadas con el tema de la tesis doctoral

Se recoge a continuación la relación de las publicaciones del doctorando, por orden cronológico de publicación, con indicación del papel desarrollado en cada una de ellas, una breve caracterización de la obra, referencias bibliográficas completas y, cuando procede, reseñas y artículos de revistas especializadas.

(Por orden cronológico):

- (1994) **Plan curricular del Instituto Cervantes**  
(Coautor) (Obra monográfica, publicación institucional)

Instituto Cervantes. Madrid, Publicaciones del Instituto Cervantes, 1994.

- (1995) **El currículo de español como lengua extranjera**  
(Autor único) (Obra monográfica, publicación comercial)

Madrid, Edelsa, 1995. ISBN 84-7711-093-X.

Ha sido reseñado en:

García Santa-Cecilia, Álvaro: "El currículo de español como lengua extranjera"  
Ana María Ruiz Martínez (res.). Linred: Lingüística en la Red, ISSN-e 1697-0780, Nº. 1, 2003.

- (1999) **El diseño curricular del Instituto Cervantes y la enseñanza mediante tareas**  
(Coautor) (Obra monográfica, publicación comercial)

En *La enseñanza del español mediante tareas*. Coordinado por Javier Zanón Gómez, Madrid, Edinumen, 1999, ISBN 84-89756-22-8, págs. 121-150.

- (2000) **Cómo se diseña un curso de lengua extranjera**  
(Autor único) (Obra monográfica, publicación comercial)

Madrid, Arco/Libros, 2000. ISBN 84-7635-430-4.

Ha sido reseñado en:

García Santa-Cecilia, Álvaro: "Cómo se diseña un curso de lengua extranjera"  
Ana María Ruiz Martínez (res.). Linred: Lingüística en la Red, ISSN-e 1697-0780, Nº. 2, 2004-2005.

- (2002) **Bases comunes para una Europa plurilingüe: Marco común europeo de referencia para las lenguas**

(Coautor) (Obra monográfica, publicación institucional/comercial)

En *El español en el mundo: anuario del Instituto Cervantes 2002*. Coordinado por Instituto Cervantes, Madrid, Plaza & Janés, 2002, ISBN 84-88252-38-2, págs. 35-88.

Reproducido también en:

- Tarbiya: Revista de investigación e innovación educativa, ISSN 1132-6239, N° 33, 2003, págs. 5-48.
- Aspectos didácticos del inglés, 9, 2004, ISBN 84-7791-212-2, págs. 31-81.

▪ **(2006) Plan curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español**

(Coordinador general y coautor) (Obra monográfica, publicación institucional/comercial)

Instituto Cervantes. Coordinación de la obra e Introducción general: Álvaro García Santa-Cecilia.

Madrid, Biblioteca Nueva, 2006. ISBN 84-9742-615-0 (Obra completa, tres volúmenes).

Entrevista sobre la obra:

MarcoELE. Revista de didáctica, ISSN 1885-2211, N°. 5, 2007 *Plan curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español*, entrevista Álvaro García Santa-Cecilia, Jefe del Departamento de Ordenación Académica de la Dirección Académica Instituto Cervantes. Fecha de publicación: 14 de julio de 2007.

Reseña crítica en:

MarcoELE: Revista de didáctica, ISSN-e 1885-2211, N°. 6, 2008.

▪ **(2010) Diseño curricular de los niveles C1 y C2 en español como lengua extranjera**

(Coautor) (Obra monográfica, publicación institucional)

En *Niveles C: currículos, programación, enseñanza y certificación*. Coordinado por Ángeles Ortega Calvo, Almudena Pernas Izquierdo, Ministerio de Educación, Secretaría de Estado de Educación y Formación profesional, 2010, ISBN 978-84-369-4904-9, págs. 85-110.

▪ **(2010) Currículo de las enseñanzas de Lengua y Cultura españolas para alumnos españoles residentes en el exterior**

(Coordinador general y coautor) (Publicación normativa del BOE)

Anejo a la Orden EDU/3122/2010, de 23 de noviembre, por la que se regulan las enseñanzas complementarias de Lengua y Cultura españolas para alumnos españoles residentes en el exterior y se establece el currículo de las mismas. BOLETÍN OFICIAL DEL ESTADO Núm. 292, de 3 de diciembre de 2010.

- (2012) **Diseño y administración de cuestionarios sobre actitudes en el currículo de español como lengua extranjera**  
(Autor único) (Obra monográfica, publicación académica)

Universidad Antonio de Nebrija, Departamento de Lenguas Aplicadas, Diploma de Estudios Avanzados (DEA) en Lingüística Aplicada a la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera. Madrid, 2012.

- (2012) **Guía para el diseño de currículos especializados**  
(Coautor) (Obra monográfica, publicación institucional/comercial)

Madrid, Instituto Cervantes, Publicaciones del Instituto Cervantes, 2012, ISBN: 978-84-92632-50-3.

- (2015) **La enseñanza del español en línea en el Instituto Cervantes: nuevas respuestas a la demanda de “aprendizaje móvil”**  
(Coautor) (Obra monográfica, publicación institucional/comercial)

En *El español en el mundo: anuario del Instituto Cervantes 2015*. Coordinado por Instituto Cervantes, Madrid, Boletín Oficial del Estado, 2015, ISBN 978-84-92632-67-1, págs. 245-263.

- (2015) **Oportunidades y retos de la enseñanza del español en el entorno de la globalización**  
(Coautor) (Obra monográfica, publicación institucional/comercial)

En *Horizontes Científicos y Planificación Académica en la Didáctica de Lenguas y Literaturas*, Coordinado por Xaquín Núñez Sabarís, Aránzazu González Sánchez, Carlos Pazos Justo y Pedro Dono López, Universidade do Minho y Sociedad Española de Didáctica de la Lengua y la Literatura, Ribeiro, Edições Húmus, 2015. ISBN: 978-989-755-116-1.

### 3. Resumen en español

La presente tesis doctoral «en formato publicaciones» está conformada por el conjunto de publicaciones que aporta el doctorando sobre el tema «el currículo de español como lengua extranjera». Las tres líneas principales de investigación, en las que se sitúan los objetivos de la tesis, y que articulan el repertorio de publicaciones presentadas son, en primer lugar, la definición de un modelo descriptivo integrador de los distintos niveles de concreción curricular; en segundo lugar, la descripción de procesos para el diseño y desarrollo de cursos en el contexto de un currículo para adultos en entornos formales; y, en tercer lugar, la aplicación al currículo de estándares de competencia lingüística, en particular las descripciones de niveles desarrolladas en el *Marco común europeo de referencia para las lenguas* (MCER) del Consejo de Europa.

Con respecto a la primera línea de investigación, las publicaciones relacionadas con la definición de un modelo descriptivo integrador parten del interés de disponer de un enfoque «multidimensional» del currículo que dé cuenta de los distintos niveles de análisis -un nivel de fundamentación teórica, un nivel de actuación o planificación y un nivel de decisión o aplicación práctica en el aula- y de las características de los diferentes componentes curriculares -objetivos, contenidos, metodología y evaluación-. La articulación de las distintas dimensiones del currículo permitirá disponer de una base de actuación sustentada por el principio de coherencia, que garantiza la eficacia de las decisiones que se adoptan a lo largo del proceso de enseñanza y aprendizaje de la lengua. Las publicaciones incluidas en la tesis permiten aproximarse a este enfoque, que se presenta hoy, desde la perspectiva de la «pedagogía posmétodo», como una alternativa a los tradicionales métodos de enseñanza de lenguas y una forma de dar respuesta a las nuevas exigencias que impone la denominada «era de la globalización» en la enseñanza de lenguas.

La segunda línea de investigación desarrolla una propuesta para el diseño y desarrollo de cursos y programas de lengua en el contexto del currículo. El análisis de las necesidades de los alumnos, en consonancia con los postulados del paradigma humanista de la educación, se sitúa como eje vertebrador del resto de los procesos, de manera que se establece una primera vinculación entre los resultados del análisis de necesidades y la identificación de los objetivos del programa. A partir de esa primera vinculación se adoptan las decisiones sobre los contenidos (necesidades objetivas de los alumnos) y la metodología (necesidades subjetivas). La investigación explora también el



diseño y la aplicación de las herramientas para la obtención de datos de los alumnos, en particular los cuestionarios, como base para la toma de decisiones sobre el conjunto del programa. Las publicaciones presentadas en la tesis proporcionan herramientas útiles que permiten afrontar el diseño de currículos, tanto de español general como currículos especializados, a partir de un enfoque coherente de los procesos que conforman un programa de español.

La tercera línea presenta los resultados del trabajo profesional centrado en la aplicación de los descriptores de competencia lingüística desarrollados por el MCER del Consejo de Europa al currículo de español del Instituto Cervantes. El currículo identifica los objetivos y los contenidos que se proponen en la descripción de los *niveles de referencia para el español*, que incorporan el material lingüístico y no lingüístico necesario para realizar las actividades comunicativas de la lengua que se describen en las diferentes escalas de descriptores ilustrativos del MCER. Las publicaciones presentadas en la tesis aportan, por una parte, un desarrollo detallado de los objetivos del currículo, que dan respuesta a las dimensiones del alumno como «agente social», como «hablante intercultural» y como «aprendiente autónomo»; y, por otra, un desarrollo de los inventarios que tratan los aspectos relacionados con la descripción de la lengua, de la cultura –en términos de referentes culturales, saberes y comportamientos socioculturales y habilidades y actitudes interculturales- y del aprendizaje, lo que supone un tratamiento amplio y sistemático de las «competencias generales» del MCER.

#### 4. Resumen en inglés

The present doctoral thesis “in format publications” is shaped by the set of publications that the PhD student contributes on the topic “the curriculum of Spanish as foreign language”. Three principal lines of research, in which the aims of the thesis place, and that articulate the digest of presented publications are, first, the definition of a integrative model of the different levels of curriculum concretion; secondly, the process description for the design and development of language courses in the context of a curriculum for adults in formal environments; and, thirdly, the application to the curriculum of standards of linguistic competence, especially the level descriptors developed in the *Common European Framework of Reference for Languages* of the Council of Europe.

With regard to the first line of research, the publications related to the definition of a integrative model depart from the interest of having a “multidimensional” approach of the curriculum that develop the different levels of analysis –a level of theoretical foundation, a level of performance or planning and a level of decision or practical application in the classroom- and of the characteristics of the different components of the curriculum –aims (objectives), contents, methodology and evaluation-. The joint of the different dimensions of the curriculum will allow to have a base of action sustained by the principle of coherence, which guarantees the efficiency of the decisions that are adopted along the process of teaching and learning. The publications presented in the thesis allow to come closer this approach, which is perceived today, from the perspective of the “postmethod pedagogy”, like and alternative to the traditional “methods” and a form of giving response to the new requirements that imposes globalization in the teaching of languages.

The second line of research develops an offer for the design and development of courses and programs of language in the context of the curriculum. The analysis of the needs of the learners, in agreement with the postulates of the humanist paradigm of education, places as axis of the rest of the processes, so that the first link is established between the results of needs analysis and the identification of the aims of the program. From this first link the decisions are adopted on the contents (objective needs of the learners) and the methodology (subjective needs). The research explores also the design and the application of the tools for the obtaining of information of the learners,

especially the questionnaires, as a base for the decisions on the whole program. The publications presented in the thesis provide useful tools that allow to confront the design of curricula, so much of general Spanish as specialized curricula, from a coherent approach of the processes that shape a program of Spanish.

The third line presents the results of the professional work of the PhD student centred on the application of the descriptors of linguistic competence developed by the *Common European Framework of Reference for Languages* (CEFR) of the Council of Europe to the curriculum of Spanish of the Instituto Cervantes. The curriculum identifies the aims and the contents that are proposed in the description of the levels of Spanish, that incorporate the linguistic and not linguistic material which is needed to perform the communicative activities of the language that are described in the different scales of descriptors of the CEFR. The publications presented in the thesis are, on one hand, a detailed development of the aims of the curriculum, which give response to the dimensions of the learner as “social agent”, as “intercultural speaker” and as “autonomous learner”; and, for other one, a development of the inventories that treat the aspects related to the description of the language, the culture and the learning, which supposes a wide and systematic treatment of the “general competences” of the CEFR.

## 5. Introducción

Como se ha indicado en la presentación, las publicaciones recogidas en la presente tesis doctoral abarcan un amplio periodo de tiempo, de 1994 a 2015, durante el que cabe constatar una evolución significativa de los planteamientos pedagógicos en el campo de la enseñanza de lenguas extranjeras y, en particular, en la aplicación del enfoque curricular a este tipo de enseñanzas.

En la obra que cierra el repertorio de publicaciones de la presente tesis, *Oportunidades y retos de la enseñanza del español en el entorno de la globalización* (2015), se recoge una referencia al informe sobre los veinticinco años de la especialidad *ELE* (español como lengua extranjera) en España, publicado en el Anuario del Instituto Cervantes del año 2009<sup>1</sup>, que da cuenta de los hechos que contribuyeron, desde mediados de los años ochenta, a consolidar la enseñanza del español como lengua extranjera como una especialidad, académica y profesional, con estatuto propio. En el informe se hace constar el carácter novedoso de la publicación de manuales y materiales didácticos que incorporaban el repertorio nocio-funcional, los primeros congresos profesionales, pioneros en muchos aspectos de líneas de investigación que se desarrollarían luego, la publicación de las primeras revistas especializadas o la creación de los *Diplomas de Español como Lengua Extranjera*, hechos significativos que se concatenaron a lo largo de ese periodo.

También a finales de los ochenta el Gobierno de España desarrolló las medidas necesarias para la creación de un organismo público que se hiciera cargo de la red de centros culturales en el exterior con la misión de promover universalmente la enseñanza y el uso del español. Estas medidas culminaron con la ley de creación del Instituto Cervantes, en marzo de 1991, y el comienzo de la actividad coordinada de una amplia red de centros dedicada a la enseñanza del español y de las otras lenguas cooficiales, al desarrollo de un amplio programa de actividades de difusión lingüística y cultural y al impulso de proyectos institucionales de gran proyección en el ámbito de ELE. A este respecto, y en relación o el objeto de estudio del presente trabajo, es oportuno mencionar el papel de especial relevancia desarrollado por el Instituto Cervantes en el diseño y

---

<sup>1</sup> Enseñanza del español como lengua extranjera. Veinticinco años de la especialidad ELE, en *El español en el mundo: anuario del Instituto Cervantes 2009*. Coordinado por Instituto Cervantes, Madrid, Boletín Oficial del Estado, 2009.

desarrollo de un currículo propio para la enseñanza del español como lengua extranjera en su red de centros. El *Plan curricular del Instituto Cervantes* (1994) y su actualización, doce años después, en la obra *Plan curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español* (Instituto Cervantes 2006), en consonancia con el *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*<sup>2</sup>, del Consejo de Europa, han constituido desde su publicación documentos de referencia en cuanto a la descripción de estándares de competencia lingüística en español<sup>3</sup>.

El enfoque, por lo tanto, de la enseñanza del español como lengua extranjera, y la aplicación del enfoque curricular a este tipo de enseñanza, sobre la base de la experiencia del diseño y desarrollo de un currículo propio a cargo del Instituto Cervantes, son los dos grandes ejes que relacionan y dan sentido al conjunto de publicaciones que presenta el doctorando.

En las páginas que siguen, tomando como base principal el aporte de información que proporciona el repertorio de publicaciones relacionadas en la tesis, y teniendo en cuenta las características particulares del “formato publicaciones”, se presenta una revisión del estado actual del tema, la indicación de los objetivos a los que ha respondido la línea de investigación desarrollada por el doctorando, una discusión integradora y las conclusiones que pueden extraerse de todo ello.

---

<sup>2</sup> Consejo de Europa (2001): *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment*. Cambridge, Cambridge University Press. [Traducción al español: Ministerio de Educación e Instituto Cervantes (2002): *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid, Anaya].

<sup>3</sup> La labor profesional del doctorando, primero en su cargo de *Responsable del Diseño Curricular* en la Dirección Académica y posteriormente como *Jefe del Departamento de Ordenación Académica*, con la función a su cargo de coordinar el currículo de las enseñanzas de la red de centros del Instituto, se ha centrado en gran medida en la concreción de los objetivos de los programas de la oferta docente de la red, así como la selección y gradación de los contenidos, las orientaciones metodológicas y los criterios de evaluación, esto es, en la definición de un primer nivel de concreción curricular que era posteriormente adaptado, en un segundo nivel de concreción, por los equipos docentes de los distintos centros.

## 6. Revisión del estado actual del tema

Tanto en *El currículo de español como lengua extranjera* (1995) como en *Diseño y administración de cuestionarios sobre actitudes en el currículo de español como lengua extranjera* (2012), ambas monografías de autoría única del doctorando, se presentan descripciones del estado de la cuestión sobre el tema, en el primer caso en los capítulos iniciales y en el segundo en la descripción del marco teórico de la obra. El contraste de ambas aportaciones permite advertir la evolución de algunas ideas clave que aparecen apuntadas en la primera obra y que adquieren especial relevancia en la segunda.

La consideración del alumno como eje de gravitación de las decisiones que se adoptan en el currículo es uno de los elementos principales de los estudios especializados en las últimas décadas. El interés por identificar, del modo más preciso posible, las necesidades y características de los alumnos, y el desarrollo de procedimientos para recabar su participación en el enfoque mismo del programa de enseñanza, ha sido uno de los vectores más importantes de la investigación aplicada, a partir de una incorporación cada vez más fecunda de las ideas provenientes de la teoría del aprendizaje y el estudio de los mecanismos que lo favorecen en el caso de las lenguas extranjeras. En los párrafos siguientes se reproducen algunos fragmentos de la parte introductoria del estudio del doctorando *Diseño y administración de cuestionarios sobre actitudes en el currículo de español como lengua extranjera* (2012, p. y ss.), correspondientes a la descripción del marco teórico de la obra, que permiten encuadrar el estado de la cuestión en todo lo relacionado con el enfoque del currículo.

En el campo de la enseñanza de lenguas, desde finales de los años sesenta, se ha venido conformando una línea de investigación centrada en el ámbito específico del diseño y desarrollo del currículo, acorde con la tradición de estudios sobre el currículo general desarrollados desde comienzos del siglo pasado (Clark 1987; Nunan 1988a; White 1988; Johnson 1989; Brown 1995; Markee 1997; Burns & de Silva 2007; Carroll 2008). En esta línea de investigación aplicada, que se consolida en los años ochenta en el contexto del denominado *paradigma humanista de la educación* (Stern 1983, 1992; González Nieto 2001), va cobrando cada vez más peso la convicción de que es necesario fundamentar las decisiones de planificación del currículo en el análisis de las necesidades de los alumnos y de los factores socioeducativos del entorno (Brindley 1984; Benesch 1996; Coleman 1996; Tudor 1996; Richards 2001; Graves 2008). El

concepto de *análisis de necesidades* aplicado a la enseñanza de lenguas extranjeras se consolida a finales de los años setenta como resultado de los trabajos promovidos por el Consejo de Europa en el campo de la enseñanza de lenguas para fines específicos. La aparición de *Communicative Syllabus Design* (1978), de John Munby, tuvo enorme impacto en los estudios relacionados con la planificación de cursos de fines específicos. El análisis de necesidades, entendido como la recopilación sistemática de datos sobre las necesidades comunicativas de los alumnos, se convirtió muy pronto en uno de los elementos fundamentales de este tipo de cursos.

Desde unos primeros enfoques del análisis de necesidades más *mecanicistas* (Richerich 1972, 1973; Munby 1978), especialmente dirigidos al diseño de cursos de fines específicos, la investigación aplicada en este ámbito ha ido evolucionando hacia modelos más abiertos al diseño de cursos generales, algunos de base sistemática y otros basados en una consideración más flexible del tratamiento de los datos, mediante la identificación de estadios y procesos en la toma de decisiones (Clark 1987; West 1994; Graves 1996, 2000, 2008; Long 2005).

El enfoque del currículo «centrado en el alumno» se basa en dos principios fundamentales: el primero, que los alumnos son el punto de referencia principal en la toma de decisiones relativas tanto al contenido como a la forma de la enseñanza. Y el segundo, que las decisiones deben adoptarse mediante procedimientos de negociación y consulta entre el profesor y los alumnos (Nunan 1988a; Richards 1990; Stern 1992). Las bases teóricas del «currículo centrado en el alumno» provienen de los estudios sobre el aprendizaje de los adultos. Según estos estudios, los adultos están profundamente influidos por sus pasadas experiencias de aprendizaje, sus circunstancias presentes y sus proyectos de futuro, por lo que se muestran menos interesados en «aprender por aprender» que en aprender para alcanzar algún objetivo vital inmediato o no muy distante. Al trasladar esta conclusión al campo del aprendizaje de lenguas, Nunan (1988a) considera que el currículo centrado en el alumno parece responder mejor a los principios del aprendizaje de los adultos que el currículo centrado en el contenido de la enseñanza.

Un enfoque de este tipo se diferencia, por tanto, de los enfoques tradicionales de enseñanza en que se basa en la participación activa de los alumnos en el desarrollo de su propio programa. Los alumnos desarrollan un papel autónomo mediante la evaluación crítica de sus creencias y actitudes con respecto al aprendizaje de la lengua y mediante la adquisición de una serie de técnicas de conocimiento y estudio. Esto es importante para el profesor, en la medida en que le permite evaluar, por una parte, los objetivos de

aprendizaje de los alumnos, sus percepciones sobre tales objetivos y su motivación; y, por otra, sus creencias y expectativas con respecto al aprendizaje de la lengua. Desde la perspectiva humanista de esta visión del currículo se considera importante que el análisis de necesidades no se limite a obtener información *sobre* los alumnos sino también *de* los alumnos, y que existan oportunidades a lo largo del desarrollo del curso para que puedan intercambiarse opiniones y puntos de vista sobre lo que se enseña y se aprende y sobre cómo se lleva a cabo la enseñanza y el aprendizaje.

Sobre el alcance y las implicaciones del diseño y el desarrollo curricular hay enfoques más recientes que aportan una visión crítica (van Lier 2004; Canagarajah 2006) del papel que corresponde al currículo como base para facilitar la interlocución en el «microcosmos» de la clase. Estos enfoques ponen el acento en la importancia de incorporar al desarrollo de cualquier currículo el resultado de la interacción «vívida» entre el profesor y los alumnos en el espacio de la clase, más allá de lo que establezcan las prescripciones curriculares (Graves 2000; Richards 2001). En la clase confluyen, por una parte, las contribuciones de los alumnos –creencias, valores, visión del mundo, actitudes, etc.- y, por otra, la visión de los profesores sobre la lengua y su aprendizaje. De este modo, los enfoques críticos del currículo han incidido en la importancia de considerar las creencias, actitudes y expectativas de los alumnos y de los profesores en el proceso de enseñanza y aprendizaje (Holliday 1994; Richards 1990, 2001).

Desde una perspectiva más amplia, y dentro del proceso de lo que se ha denominado «análisis del entorno» -un concepto amplio que incluiría el análisis de la situación de aprendizaje, las características de los alumnos y los condicionantes de carácter material del centro o institución que acomete el desarrollo del currículo-, los especialistas han puesto el acento en la necesidad de obtener, mediante procedimientos fiables, datos sobre las contribuciones de los alumnos, dada su importancia para la identificación de sus necesidades y la consiguiente definición de los objetivos de cualquier programa de enseñanza de lenguas (Stern 1992, Tudor 1996). Estas contribuciones tienen que ver tanto con las necesidades lingüísticas u *objetivas* –las relacionadas con las situaciones comunicativas en las que previsiblemente habrán de desenvolverse los alumnos- como con las necesidades *subjetivas* –las relacionadas con las creencias, las expectativas y las actitudes con respecto a la lengua y su aprendizaje- y entroncan fuertemente con las tradiciones educativas de los propios alumnos y con los comportamientos y valores sociales dominantes en el entorno en el que se pone en marcha o se actualiza un determinado currículo (Nunan 1988a; 1988b; Tudor 1996). El



análisis de necesidades *objetivas* conduce a una especificación de contenidos derivada del análisis de las situaciones comunicativas en las que se encontrarán los alumnos. Dado que la especificación se deriva de un análisis de la situación lingüística, este tipo de análisis puede realizarse en ausencia de los alumnos. Las necesidades *subjetivas*, por su parte, se derivan de los propios alumnos. Nunan (1988b) advierte que, aunque hay tendencia a hacer corresponder las necesidades objetivas con la especificación del contenido y las subjetivas con la especificación de la metodología, es posible pensar en una dimensión de contenido/necesidades subjetivas (los alumnos deciden lo que quieren aprender) y en una dimensión de metodología/necesidades objetivas (los profesores deciden cómo se puede enseñar mejor el contenido). Ambas dimensiones deben ser interpretadas, por tanto, más como gradaciones que como categorías discretas

Del mismo modo, las contribuciones de los profesores, que aportan al currículo una formación académica a veces muy alejada de las tradiciones educativas de sus alumnos, constituyen un factor clave en el proceso de enseñanza y aprendizaje, dado el papel de autoridad asignado tradicionalmente al profesor. Identificar las creencias y actitudes de los profesores respecto a la enseñanza y aprendizaje de la lengua y respecto a los rasgos significativos del entorno social y cultural en el que desarrolla su labor, es necesario también para disponer de bases adecuadas a la hora de tomar decisiones en el desarrollo del currículo. Estas decisiones afectarán a aspectos cruciales como la selección y adaptación de los materiales de enseñanza, el ajuste del enfoque metodológico a las circunstancias de la clase o la selección de los procedimientos más adecuados para evaluar el progreso del alumno y fomentar el desarrollo de su autonomía en el proceso de aprendizaje.

### ***Referencias bibliográficas***

Benesch, S. (1996): Needs analysis and curriculum development in EAP: An example of a critical approach. *TESOL Quarterly* 30.4, pp. 723–738.

Brindley, G. (1984): *Needs Analysis and Objective Setting in the Adult Migrant Education Program*. Sydney, NSW Adult Migrant Education Service.

Brown, J. D. (1995): *The Elements of Language Curriculum*. Boston, Massachusetts. Newbury House.

Burns, A. & H. de Silva Joyce (eds.) (2007): *Planning and teaching creatively within a required curriculum for adult learners*. Alexandria, VA, TESOL

- Canagarajah, S. (2006): TESOL at 40: What are the issues? *TESOL Quarterly* 40.1, pp. 9–34.
- Carroll, M. (ed.) (2008): *Developing a new curriculum for adult learners*. Alexandria, VA: TESOL.
- Clark, J. (1987): *Curriculum renewal in school foreign language learning*. Oxford, Oxford University Press.
- Coleman, H. (eds.) (1996): *Society in Language Learning*. Cambridge, Cambridge University Press.
- García Santa-Cecilia, A.: (1994): *Plan curricular del Instituto Cervantes*, Madrid, Publicaciones del Instituto Cervantes, 1994.
- García Santa-Cecilia, A.: (2012): *Diseño y administración de cuestionarios sobre actitudes en el currículo de español como lengua extranjera*, Madrid, Universidad Antonio de Nebrija, Departamento de Lenguas Aplicadas, Diploma de Estudios Avanzados (DEA) en Lingüística Aplicada a la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera.
- González Nieto, L. (2001): *Teoría lingüística y enseñanza de la lengua (Lingüística para profesores)*, Madrid, Cátedra.
- Graves, K. (1996): *Teachers as Course Developers*. Cambridge, Cambridge University Press.
- Graves, K. (2000): *Designing language courses: A guide for teachers*. Boston, MA, Heinle & Heinle.
- Graves, K. (2008): The language curriculum: a social contextual perspective. *Language Teaching*, 41: 2.
- Johnson, R. K. (ed.) (1989): *The Second Language Curriculum*. Cambridge, Cambridge University Press.
- Long, M. (2005): *Second language needs analysis*. Cambridge, Cambridge University Press.
- Markee, N (1997): *Managing curricular innovation*. Cambridge, Cambridge University Press.
- Munby, John (1978): *Communicative Syllabus Design*. Cambridge, Cambridge University Press.
- Nunan, D. (1988a): *The Learner-Centred Curriculum*. Cambridge, Cambridge University Press.
- Nunan, D. (1988b): *Syllabus Design*. Oxford, Oxford University Press.
- Nunan, D. (1992): *Research Methods in Language Learning*. Cambridge, Cambridge University Press.
- Richards, J. C. (1990): *The Language Teaching Matrix*. Cambridge, Cambridge University Press.
- Richards, J. C. (2001): *Curriculum Development in Language Teaching*. Cambridge, Cambridge University Press.
- Richterich, R. (1972): *A Model for the Definition of Language Needs of Adults Learning a Modern Language*. Estrasburgo, Consejo de Europa.

Richterich, R. (1973): *Definition of language needs and types of adults*. Estrasburgo, Consejo de Europa.

Stern, H. H. (1983): *Fundamental Concepts of Language Teaching*. Oxford, Oxford University Press.

Stern, H. H. (1992): *Issues and Options in Language Teaching*. Oxford, Oxford University Press.

Tudor, I. (1996): *Language-centredness as Language Education*. Cambridge, Cambridge University Press.

West, R. (1994): Needs analysis in language teaching. *Language Teaching*, 27: 1.

White. R. V. (1988): *The ELT curriculum. Design, innovation and management*. Oxford: Basil Blackwell.

## 7. Objetivos

Dado el enfoque general del título de la tesis, y con el fin de centrar los objetivos a los que da respuesta la investigación en el periodo temporal de 1995-2015, se enumeran a continuación las tres líneas principales de investigación que articulan el repertorio de publicaciones presentadas:

- Definición de un modelo descriptivo integrador de los distintos niveles de concreción curricular.
- Descripción de procesos para el diseño y desarrollo de cursos en el contexto de un currículo para adultos en entornos formales.
- Aplicación al currículo de las descripciones de niveles de competencia lingüística desarrollados en el *Marco común europeo de referencia para las lenguas* (MCER)<sup>4</sup> del Consejo de Europa.

El desarrollo del primer objetivo, la definición de un modelo descriptivo integrador de los distintos niveles de descripción curricular, se presenta en las dos primeras publicaciones del repertorio, una enfocada desde la perspectiva profesional (*Plan curricular del Instituto Cervantes* 1994) y la otra (*El currículo de español como lengua extranjera* 1995) desde el punto de vista de la investigación aplicada. En la segunda obra (p. 84 y ss.) se argumenta que la definición de un modelo descriptivo es útil en cuanto que proporciona un marco de referencia para la toma de decisiones por parte de los profesores con respecto a su propia práctica docente. De este modo, ambas obras tienen como objetivos: proporcionar elementos de juicio fundamentados y consistentes para que los docentes puedan optar con mayor seguridad y confianza por un determinado procedimiento de enseñanza; contribuir a una formación eficaz de los docentes, ya que, con frecuencia, los programas de formación se centran demasiado en aspectos particulares de la práctica de clase, sin incardinar esta práctica en su contexto curricular y en los principios que fundamentan el currículo; ampliar la perspectiva de cualquier análisis de supervisión o asesoramiento, ya que la práctica de clase cobra sentido pleno si se realiza en función de intenciones claras; hacer más eficaz y productiva la evaluación del proceso de desarrollo del propio currículo, dado que se realiza desde un esquema general y comprensivo. En

---

<sup>4</sup> Consejo de Europa (2001): *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment*. Cambridge, Cambridge University Press. [Traducción al español: Ministerio de Educación e Instituto Cervantes (2002): *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid, Anaya].

definitiva, la investigación con respecto a la enseñanza cobrará pleno sentido si se hace desde una perspectiva amplia y no se reduce al análisis de conductas o actuaciones aisladas y desvinculadas de los fundamentos teóricos o de los presupuestos sociales y educativos.

El segundo objetivo, la descripción de procesos para el diseño y desarrollo de cursos en el contexto de un currículo para adultos en entornos formales, se trata especialmente en *Cómo se diseña un curso de lengua extranjera* (2000), a partir de la identificación de distintos procesos de desarrollo de los cursos de lengua, que están constituidos a su vez por una serie de componentes (p. 19 y ss.). Estos procesos pueden ser concurrentes o sucesivos, si bien las decisiones que se adopten en cada uno de ellos habrán de mantener una coherencia fundamentada en los principios y valores que inspiran el currículo que sirve de base al curso o en las creencias del profesor o del equipo docente sobre la enseñanza y el aprendizaje de lenguas en general. El objetivo, por tanto, de la obra, es describir y relacionar de modo coherente los procesos de desarrollo del curso, lo que resulta especialmente útil en la medida en que facilita la visión global de los distintos pasos implicados y permite racionalizar un plan de actuación pedagógica. Los procesos de desarrollo del curso que se identifican generalmente son los siguientes: análisis de necesidades; definición de objetivos; selección y gradación de contenidos; selección y gradación de actividades y materiales; y determinación de los procedimientos de evaluación.

El proceso de selección y gradación de actividades, especialmente desde el enfoque del currículo centrado en el alumno, en el que se presta especial atención a las necesidades del alumno en cuanto al aprendizaje y no tanto a la descripción del sistema de la lengua, se desarrolla en *El diseño curricular del Instituto Cervantes y la enseñanza mediante tareas* (1999), donde se describe el procedimiento para el diseño y gradación de las tareas como eje vertebrador del programa. El objetivo en este caso es caracterizar las tareas, entendidas como instrumentos de organización del trabajo en el aula, que permiten crear condiciones adecuadas para que puedan llevarse a cabo procesos de comunicación que favorecen la adquisición de la lengua.

En relación también con el segundo objetivo, la *Guía para el diseño de currículos especializados* (2012) está concebida como una caja de herramientas para el diseño de currículos a la medida de quienes se incorporan a comunidades discursivas especializadas por su función o por el perfil de los destinatarios. Contiene los materiales necesarios para llevar a cabo un análisis de las necesidades específicas de los potenciales destinatarios, tanto del ámbito académico como profesional, así como orientaciones

claras y pautadas para realizar diseños curriculares que den respuesta a los distintos tipos de necesidades detectadas. El objetivo de esta obra es proporcionar materiales prácticos para dar respuesta a la demanda de cursos de fines específicos y académicos, cada vez más solicitados por el público -cursos de español de los negocios o los dirigidos a profesionales de todo tipo, cursos para niños o adolescentes, los de estudiantes que se incorporan a centros de educación superior o los dirigidos a trabajadores adultos inmigrantes, por citar algunos de los más frecuentes-. Estos cursos constituyen hoy día una importante demanda que requiere por parte de los centros especializados un esfuerzo constante en el desarrollo de sus currículos y programas de enseñanza.

En *Diseño y administración de cuestionarios sobre actitudes en el currículo de español como lengua extranjera* (2012) se desarrollan también aspectos de especial interés para el diseño y desarrollo de cursos en el contexto del currículo, en particular el diseño de instrumentos adecuados de recogida de datos sobre las actitudes de los alumnos, de los profesores y de informantes externos al centro que puedan aportar información de interés sobre aspectos educativos, sociales o culturales. La necesidad de que estas herramientas sean válidas y fiables requiere una especial atención a su enfoque y diseño, así como la comprobación de que están construidas con arreglo a los criterios que establece la metodología de la investigación en cualquier campo y especialmente en la lingüística aplicada a la enseñanza de lenguas. Esta obra permite conocer y procesar, de forma solvente, las contribuciones de los alumnos y de los profesores, mediante procedimientos válidos y fiables de obtención de datos y un adecuado tratamiento de las necesidades y las actitudes identificadas, lo que es considerado hoy día por los especialistas un requisito básico para el desarrollo satisfactorio del currículo.

El tercer objetivo, aplicación al currículo de las descripciones de niveles de competencia lingüística desarrollados en el *Marco común europeo de referencia para las lenguas* (MCER) -cuya traducción y adaptación a español corrió a cargo de un equipo de profesionales del Instituto Cervantes, del que formó parte el doctorando-, del Consejo de Europa, tiene un desarrollo especial en *Plan curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español* (2006), obra en tres volúmenes de la que el doctorando fue coordinador general y coautor. Esta obra responde de forma clara y sistemática al tercer objetivo. La introducción general, a cargo del doctorando, presenta los objetivos institucionales y el esquema conceptual que organiza el conjunto del material. La obra presenta el desarrollo, en términos de objetivos y contenidos de enseñanza y aprendizaje, de los niveles comunes de referencia (A1-A2, B1-B2 y C1-C2) establecidos por el

MCER, que el Instituto incorpora como propios en la actualización de su currículo de español como lengua extranjera. El objetivo de las descripciones es especificar los niveles del MCER -que se han desarrollado con valor general, es decir, independientemente de cualquier lengua concreta- para el español, en términos del material específico que es considerado necesario para el desarrollo de las competencias de los alumnos.

En *Diseño curricular de los niveles C1 y C2 en español como lengua extranjera* (2010), también sobre la base del MCER y en relación, por tanto, con el tercer objetivo, se presenta una reflexión sobre las dificultades que implica la concreción de los niveles superiores, especialmente en las dimensiones del alumno como *hablante intercultural* y como *aprendiente autónomo*, y se aportan los elementos que permiten, desde el propio currículo, dar respuesta a tales dificultades.

## 8. Discusión

Desde mediados de los años noventa se va consolidando en el campo de la enseñanza de las lenguas una posición cada vez más firme en cuanto al cuestionamiento de los denominados «métodos», tanto los de enfoque predominante lingüístico como los que se basan en la aplicación de conceptos de la teoría del aprendizaje. Desde la década de los sesenta se han venido sucediendo enfoques y métodos que se han presentado como postulados de validez universal, es decir, sustentados en valores intrínsecos y aplicables a cualquier contexto de enseñanza. A partir de una interpretación sobre las aportaciones tanto de la teoría de la lengua como de la teoría del aprendizaje, métodos como el audiolingüístico, el enfoque natural o, más recientemente, la enseñanza comunicativa de la lengua, por citar algunos especialmente significativos, han constituido en gran medida el eje de los planteamientos en los que se ha venido sustentando la enseñanza de lenguas en el ámbito occidental, especialmente en contextos formales. Se ha llegado a considerar que, en las cinco últimas décadas, en las que la enseñanza de lenguas se ha ido consolidando como especialidad académica y profesional, la enseñanza de la lengua ha sido, en gran medida, la aplicación de un método.

El cambio de enfoque se produce desde finales de los noventa, a medida que la denominada «pedagogía posmétodo» pone el acento de su crítica a los métodos en la dificultad de sostener la pretensión de que unos mismos postulados puedan aplicarse en contextos diversos, pertenecientes a tradiciones educativas a veces muy diferentes. Esta posición crítica parte de la idea de que, en la situación actual, lo que se hace necesario no es un método alternativo sino una alternativa al método y, por tanto, reclama una nueva carta de navegación que permita explorar nuevas formas de dar respuesta a las necesidades de la enseñanza de lenguas en la era de la globalización. Entre las nuevas formas que se proponen se incluye la opción de retomar los postulados del currículo «multidimensional» propuesto por Stern (1983, 1992)<sup>5</sup>, especialmente en cuanto a la posibilidad de establecer grandes parámetros para la toma de decisiones en aspectos cruciales del currículo, como la conveniencia o no del uso de la L1 en la enseñanza de la L2, el equilibrio entre las actividades basadas en las propiedades formales de la lengua frente a las centradas en la interacción y en el significado, o la consideración del

---

<sup>5</sup> Ver *Referencias bibliográficas* en el apartado 7.



aprendizaje de la lengua como un ejercicio de naturaleza consciente o bien de naturaleza inconsciente y más intuitiva. De este modo, el modelo descriptivo que presenta el doctorando en *El currículo de español como lengua extranjera* (1995), basado en el enfoque «multidimensional» de Stern (*op. cit.*), cobra nuevo sentido veinte años después de la publicación de la obra, como marco de actuación curricular que permite superar las limitaciones del método y presentar una forma de enfocar la enseñanza y el aprendizaje más acorde con la necesidad de dar respuesta a las necesidades de entornos y tradiciones educativas muy diversos. Así, modelos de carácter integrador, que inspiraron las primeras definiciones del currículo de lenguas, pueden ser ahora herramientas particularmente útiles para encontrar nuevos enfoques, en línea con las visiones críticas que se han ido abriendo camino en la especialidad en los quince últimos años.

En *El currículo de español como lengua extranjera* (1995, p. 86 y ss.) se identifican los tres siguientes niveles de análisis, que articulan la información que se presenta en la segunda parte del libro:

- Los fundamentos teóricos del currículo, así como el estudio de los factores del entorno en el que se desarrollará el currículo (el *nivel de fundamentación*).
- Las decisiones relacionadas con la planificación de los componentes curriculares (el *nivel de decisión*).
- La aplicación del currículo, esto es, el conjunto de actuaciones que se llevan a cabo al poner en práctica las decisiones de planificación curricular (el *nivel de actuación*).

De este modo, fundamentos, decisiones y actuaciones son los ingredientes básicos del entramado de relaciones que constituye el currículo. Un modelo comprehensivo como el que se desarrolla esta obra considera las relaciones mutuas entre los principios que constituyen su fundamentación teórica, el análisis de los factores sociales y educativos del entorno, las medidas de planificación académica que sean propuestas a partir de esos principios y factores y la puesta en práctica de las decisiones de actuación en un contexto determinado.

Por lo que respecta a la descripción de procesos para el diseño y desarrollo de cursos en el contexto del currículo, la idea de que las necesidades y expectativas del alumno deben ocupar un lugar central en la toma de decisiones de los diferentes componentes curriculares ha llevado a enfocar la atención en el proceso de análisis de necesidades como eje de la articulación del currículo en su conjunto. En este sentido, las publicaciones del doctorando relacionadas con el segundo objetivo identificado en el apartado anterior, aportan un análisis derivado de la experiencia práctica en el trabajo de

concreción curricular de los centros del Instituto Cervantes. Hay que tener en cuenta que el análisis de necesidades responde a varios objetivos. No solo proporciona un mecanismo para proveer de más información con respecto al contenido, el diseño y el desarrollo de un programa de lengua, mediante la participación de los alumnos, los profesores, los administradores y los responsables de empresas en el proceso de planificación; también identifica necesidades lingüísticas, generales y específicas, que pueden ser atendidas mediante el desarrollo de los fines, los objetivos y los contenidos del programa de lengua, al tiempo que proporciona datos que pueden servir de base para la revisión y la evaluación de un programa ya existente. Por lo que respecta, en particular, a las necesidades de los alumnos, un componente importante es el constituido por la compleja red de relaciones que se establece entre sus creencias, opiniones y valoraciones sobre aspectos como el papel que corresponde al alumno o al profesor, qué significa enseñar y aprender una lengua o cuáles son los procedimientos y recursos que pueden facilitar un aprovechamiento más eficaz de las oportunidades de aprendizaje que puedan proporcionarse en el entorno de la clase. En un sentido más amplio, el tratamiento de los valores, las creencias o las actitudes de quienes aprenden una lengua con respecto al nuevo entorno social y cultural al que acceden forma parte ya de las especificaciones de objetivos y contenidos curriculares de obras como el MCER del Consejo de Europa o, en el ámbito específico de la enseñanza del español, el *Plan curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español* (2006).

En casi todos los estudios que tratan sobre los procedimientos y técnicas para llevar a cabo los distintos tipos de investigación, cuantitativa y cualitativa, en el ámbito de las ciencias sociales, se incluyen referencias específicas a las herramientas más habituales de recogida de datos, sus características y los requisitos a los que deben responder para garantizar su validez y fiabilidad. Las publicaciones del doctorando en este aspecto ofrecen, por una parte, una descripción general del análisis de necesidades como proceso clave en la configuración del programa y, por otra, un estudio más detallado en relación con los cuestionarios, la herramienta de obtención de datos más ampliamente utilizada. Por lo que respecta al análisis de necesidades como proceso en la configuración del curso, la investigación del doctorando (*Cómo se diseña un curso de lengua extranjera* 2000) propone un modelo en el que el análisis de necesidades ocupa un lugar central y es la base para la identificación de los objetivos del programa de enseñanza. El análisis de los objetivos permite establecer posteriormente los contenidos

de aprendizaje (el sílabo) y la metodología más acorde con las necesidades, expectativas y estilos de aprendizaje de los alumnos.

En cuanto al diseño y aplicación de cuestionarios, la investigación desarrollada por el doctorando en cuanto al uso de cuestionarios para recabar información sobre los alumnos en la red de centros del Instituto Cervantes (*Diseño y administración de cuestionarios sobre actitudes en el currículo de español como lengua extranjera* 2012) permite advertir las posibilidades y las limitaciones de esta herramienta de obtención de datos. En la investigación primaria, basada en la obtención de datos, el uso de cuestionarios es uno de los procedimientos más utilizados hoy día en el campo de la enseñanza de lenguas y uno de los métodos más comunes para obtener datos sobre actitudes y opiniones de un grupo amplio de informantes y, como tales, han sido ampliamente utilizados para profundizar en el estudio de una gran variedad de aspectos en la investigación aplicada a la enseñanza de lenguas. Los cuestionarios son, por otra parte, el procedimiento más frecuente en el análisis de necesidades y tienen la ventaja de la objetividad. Los trabajos que analizan los cuestionarios desde la perspectiva más amplia de las ciencias sociales en general permiten acceder a una visión de amplio espectro sobre los problemas que conlleva el diseño y la aplicación de cuestionarios en diferentes contextos. De entre las tesis doctorales publicadas en España en los últimos años algunas se han centrado, desde distintas áreas de conocimiento, en el estudio de los cuestionarios como herramienta de recogida de datos (Carmona Márquez 2002<sup>6</sup>; Mato Vázquez 2006<sup>7</sup>). En el campo específico de la enseñanza y el aprendizaje de lenguas, la tesis de García Laborda (2000)<sup>8</sup> se ha preocupado por el estudio de la variable actitudinal. Se echa de menos, no obstante, en el campo de la enseñanza de lenguas dentro y fuera de España más investigación empírica centrada en proyectos institucionales que ya estén en marcha y que permitan, por tanto, considerar en su contexto las dificultades prácticas de diseñar y aplicar correctamente los cuestionarios como herramienta de recogida de datos.

---

<sup>6</sup> Carmona Márquez, J. (2002): *La teoría de facetas y el escalamiento multidimensional en la elaboración y validación de cuestionarios de actitudes. Una aplicación al dominio de las actitudes hacia la estadística*. Tesis doctoral. Universidad de Sevilla. Marcador: <https://www.educacion.es/teseo>

<sup>7</sup> Mato Vázquez, D. (2006): *Diseño y validación de dos cuestionarios para evaluar las actitudes y la ansiedad hacia las matemáticas en alumnos de educación secundaria obligatoria*. Tesis doctoral. Universidad de A Coruña. Marcador: <https://www.educacion.es/teseo>.

<sup>8</sup> García Laborda, J. (2000): *Análisis y aplicación de la variable actitudinal en el ámbito de la enseñanza de lenguas extranjeras*. Tesis doctoral. Universidad Complutense de Madrid. Marcador: <https://www.educacion.es/teseo>.

Finalmente, la aplicación al currículo de las descripciones de niveles de competencia lingüística desarrollados en el *Marco común europeo de referencia para las lenguas* (MCER) del Consejo de Europa se concreta en el *Plan curricular del Instituto Cervantes*, en su actualización de 2006. Una descripción general de los aspectos relevantes del MCER se recoge en *Bases comunes para una Europa plurilingüe: Marco común europeo de referencia para las lenguas* (2002), un capítulo del Anuario del Instituto Cervantes del año 2002 en el que el doctorando presenta el modelo descriptivo que propone el MCER en relación con el uso y el aprendizaje de la lengua, a partir del enfoque adoptado, un enfoque «centrado en la acción». Según este enfoque, tanto los usuarios de la lengua en general como los alumnos que la aprenden, se desenvuelven como «agentes sociales», es decir, miembros de una sociedad que tiene tareas que llevar a cabo en una serie determinada de circunstancias, en un entorno específico y dentro de un campo de acción concreto. El capítulo del Anuario describe los distintos elementos que introduce el MCER, que pueden concebirse, en sentido amplio, en dos grandes dimensiones, vertical y horizontal, y que ofrecen al relacionarse una visión completa de la descripción del uso de la lengua y de la progresión en el aprendizaje. La dimensión vertical está constituida por la serie de niveles comunes de referencia que sirven para describir el grado de dominio lingüístico del alumno o usuario de la lengua, mientras que la dimensión horizontal incluye la serie de categorías generales o parámetros que describen el uso de la lengua y la habilidad del usuario o el alumno para utilizarla. El capítulo del Anuario describe también las «ideas-fuerza» de la política lingüística europea, a partir de los valores que subyacen en el MCER.

Los *niveles de referencia para el español* forman parte de la versión actualizada del *Plan curricular del Instituto Cervantes*, en cuanto que constituyen el apartado de especificaciones de objetivos generales y contenidos. De este modo, los equipos docentes de los centros del Instituto Cervantes toman como base, para el desarrollo de sus programas de enseñanza del español, las especificaciones correspondientes a cada uno de los seis niveles desarrollados en la serie, que constituyen, en este sentido, un primer estadio de concreción curricular en todo lo relacionado con los objetivos generales y con los contenidos de enseñanza y de aprendizaje. La presentación del contenido de cada uno de los tres volúmenes del *Plan curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español* (2006) responde a un mismo esquema: en primer lugar, una relación de los objetivos generales de los niveles que se tratan y, a continuación, un total de doce inventarios que recogen las descripciones del material necesario para realizar las

actividades comunicativas que se especifican en las escalas de descriptores de los niveles comunes de referencia del MCER. Las descripciones de los inventarios incluyen tanto el material lingüístico como el material no lingüístico –el de carácter cultural y el relacionado con el aprendizaje- que se ha considerado pertinente para ofrecer un tratamiento amplio de la lengua desde la perspectiva de la comunicación. El material no lingüístico está, en todo caso, relacionado con la lengua y tiene que ver con las *competencias generales* que el MCER identifica y define como una de las categorías descriptivas de la lengua, pero que no presenta en sus escalas de descriptores por niveles. El esquema conceptual de la obra se enfoca desde dos grandes perspectivas. La primera es la del alumno como sujeto de aprendizaje, en la que se distinguen tres dimensiones: el alumno como *agente social*, como *hablante intercultural* y como *aprendiente autónomo*. La segunda perspectiva, centrada en la lengua como objeto del aprendizaje, permite distinguir una serie de componentes -gramatical, pragmático-discursivo, nocional, cultural y de aprendizaje-, a cada uno de los cuales corresponden distintos inventarios de descripciones tanto del material lingüístico como del material que, sin ser propiamente lingüístico, está relacionado en sentido amplio con la lengua (ver Introducción general de la obra, a cargo del doctorando).

Los *niveles de referencia para el español* responden, así, al reto que establece el MCER. Por una parte, son desarrollados a partir de un análisis de los elementos lingüísticos y extralingüísticos necesarios para realizar las actividades que suponen la activación de las competencias comunicativas de los alumnos, si bien este análisis no se limita a las descripciones de las funciones, nociones, gramática y vocabulario sino que responde a una visión global e integrada de lo que significa hoy en día enseñar y aprender una lengua extranjera, esto es, afronta el tratamiento sistemático, en términos de objetivos y de contenidos, de los aspectos pertinentes en las tres grandes dimensiones del alumno que se han indicado más arriba. Por otra parte, el análisis de la lengua en distintos componentes da cuenta del complejo fenómeno de la comunicación humana, con todas sus implicaciones. Al presentar descripciones de los aspectos relevantes relacionados con el aprendizaje y con la dimensión cultural, los niveles de referencia para el español ofrecen una visión amplia e integrada de los factores de diverso tipo que intervienen en el aprendizaje de una nueva lengua en su plena dimensión lingüística, social y cultural, al tiempo que hacen posible la imbricación entre el uso y el aprendizaje de la lengua mediante un tratamiento específico de los objetivos y de los contenidos que permiten al alumno ir consolidando su proceso de aprendizaje (ver Introducción

general). Este tratamiento sistemático de los contenidos culturales y de aprendizaje, que no está en las *escalas de descriptores ilustrativos* del MCER -que se limitan a desarrollar la competencia comunicativa del alumno pero que no desarrollan las competencias generales-, aporta un material de especial interés a cualquier responsable del desarrollo de un currículo o de programas de enfoque «multidimensional» como el que se ha comentado más arriba a propósito de la definición de un modelo descriptivo integrador del currículo.

## 9. Conclusiones

El conjunto de publicaciones que aporta el doctorando en la presente tesis doctoral constituye un repertorio que puede resultar de interés para los investigadores que centren su atención en los aspectos relacionados con el diseño y desarrollo de un currículo de español como lengua extranjera y, en particular, en todo lo que tenga que ver con la definición de un modelo descriptivo integrador y multifuncional, el diseño de cursos y programas de español a partir de la identificación de procesos relevantes, articulados en torno al análisis de necesidades, y la aplicación de estándares de competencia lingüística al currículo de español, especialmente los descritos en el *Marco común europeo de referencia para las lenguas* (MCER) del Consejo de Europa.

Al tratarse de obras que abarcan un periodo de más de veinte años permiten al investigador seguir la evolución de los temas que se tratan en las distintas publicaciones, lo que le permitirá disponer de una visión de conjunto suficientemente amplia como para poder situar, en las coordenadas que le interesen, otras lecturas relacionadas con el tema. Las publicaciones más antiguas del repertorio -de mediados de los años noventa- son, en gran medida, pioneras en el campo de la enseñanza del español como lengua extranjera, en el que no había mucho material publicado, en lo que se refiere específicamente al español como lengua extranjera, que aportara una visión de conjunto sobre el tema, si bien se venían desarrollando trabajos, tanto en el ámbito académico como en el profesional, centrados en aspectos concretos de la enseñanza del español, aunque más bien desde la perspectiva de la aplicación de un método o un material didáctico específico.

Las publicaciones centradas en la aplicación de las competencias del MCER al currículo de español del Instituto Cervantes fueron recibidas en su momento como documentos de referencia, ampliamente citados en los estudios académicos y en trabajos e investigaciones de posgrado. Los *niveles de referencia para el español* que se describen en los diferentes inventarios de contenidos que conforman la serie de documentos del Plan curricular del Instituto fueron en seguida adoptados por los editores de materiales didácticos para la enseñanza del español como referencia de autoridad a la hora de identificar el grado de progresión en el aprendizaje de la lengua. Y son también la base, en muchos casos, para el diseño y desarrollo de los materiales que constituyen

sistemas de certificación y exámenes de español como los *Diplomas de Español como Lengua Extranjera*.

Especial interés presenta el hecho de que la «pedagogía posmétodo», que plantea desde hace más de quince años la búsqueda de una alternativa a los tradicionales métodos de enseñanza de lenguas, incluida la enseñanza comunicativa de la lengua, proponga retomar los planteamientos que conforman la descripción de un currículo multifuncional como una forma de dar respuesta a las nuevas exigencias que imponen los procesos de la denominada «era de la globalización» a la enseñanza de lenguas. La experiencia acumulada en la descripción de este enfoque amplio del currículo, de la que el repertorio de publicaciones que se presenta en esta tesis es solo una pequeña muestra, puede ser decisiva a la hora de orientar del modo más eficaz las investigaciones de esta nueva era, en la que muchos de los postulados que han conformado la especialidad en las últimas cinco décadas están siendo severamente cuestionados.



## Anejo.

### Reproducción de las publicaciones aportadas en la tesis doctoral:

(1994) **Plan curricular del Instituto Cervantes**

Instituto Cervantes. Madrid, Publicaciones del Instituto Cervantes, 1994.

(Coautor) (Obra monográfica, publicación institucional)

(1995) **El currículo de español como lengua extranjera**

Madrid, Edelsa, 1995. ISBN 84-7711-093-X.

(Autor único) (Obra monográfica, publicación comercial)

(1999) **El diseño curricular del Instituto Cervantes y la enseñanza mediante tareas**

En *La enseñanza del español mediante tareas*. Coordinado por Javier Zanón Gómez, Madrid, Edinumen, 1999, ISBN 84-89756-22-8, págs. 121-150.

(Coautor) (Obra monográfica, publicación comercial)

(2000) **Cómo se diseña un curso de lengua extranjera**

Madrid, Arco/Libros, 2000. ISBN 84-7635-430-4.

(Autor único) (Obra monográfica, publicación comercial)

(2002) **Bases comunes para una Europa plurilingüe: Marco común europeo de referencia para las lenguas**

En *El español en el mundo: anuario del Instituto Cervantes 2002*. Coordinado por Instituto Cervantes, Madrid, Plaza & Janés, 2002, ISBN 84-88252-38-2, págs. 35-88.

(Coautor)(Obra monográfica, publicación institucional/comercial)

(2006) **Plan curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español**

Instituto Cervantes. Coordinación de la obra e Introducción general: Álvaro García Santa-Cecilia. Madrid, Biblioteca Nueva, 2006. ISBN 84-9742-615-0 (Obra completa, tres volúmenes).

(Coordinador general y coautor) (Obra monográfica, publicación institucional/comercial)

(2010) **Diseño curricular de los niveles C1 y C2 en español como lengua extranjera**

En *Niveles C: currículos, programación, enseñanza y certificación*. Coordinado por Ángeles Ortega Calvo, Almudena Pernas Izquierdo, Ministerio de Educación, Secretaría de Estado de Educación y Formación profesional, 2010, ISBN 978-84-369-4904-9, págs. 85-110.

(Coautor) (Obra monográfica, publicación institucional)

(2010) **Currículo de las enseñanzas de Lengua y Cultura españolas para alumnos españoles residentes en el exterior**

Anejo a la Orden EDU/3122/2010, de 23 de noviembre, por la que se regulan las enseñanzas complementarias de Lengua y Cultura españolas para alumnos españoles residentes en el exterior y se establece el currículo de las mismas. BOLETÍN OFICIAL DEL ESTADO Núm. 292, de 3 de diciembre de 2010.

(Coordinador general y coautor) (Publicación normativa del BOE)

(2012) **Diseño y administración de cuestionarios sobre actitudes en el currículo de español como lengua extranjera**

Universidad Antonio de Nebrija, Departamento de Lenguas Aplicadas, Diploma de Estudios Avanzados (DEA) en Lingüística Aplicada a la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera. Madrid, 2012.

(Autor único) (Obra monográfica, publicación académica)

(2012) **Guía para el diseño de currículos especializados**

Madrid, Instituto Cervantes, Publicaciones del Instituto Cervantes, 2012, ISBN: 978-84-92632-50-3.

(Coautor) (Obra monográfica, publicación institucional/comercial)

(2015) **La enseñanza del español en línea en el Instituto Cervantes: nuevas respuestas a la demanda de “aprendizaje móvil”**

En *El español en el mundo: anuario del Instituto Cervantes 2015*. Coordinado por Instituto Cervantes, Madrid, Boletín Oficial del Estado, 2015, ISBN 978-84-92632-67-1, págs. 245-263.

(Coautor) (Obra monográfica, publicación institucional/comercial)

(2015) **Oportunidades y retos de la enseñanza del español en el entorno de la globalización**

En *Horizontes Científicos y Planificación Académica en la Didáctica de Lenguas y Literaturas*, Coordinado por Xaquín Núñez Sabarís, Aránzazu González Sánchez, Carlos Pazos Justo y Pedro Dono López, Universidade do Minho y Sociedad Española de Didáctica de la Lengua y la Literatura, Ribeirao, Edições Húmus, 2015. ISBN: 978-989-755-116-1.

(Coautor) (Obra monográfica, publicación institucional/comercial)

(1994) **Plan curricular del Instituto Cervantes**

Instituto Cervantes. Madrid, Publicaciones del Instituto Cervantes, 1994.

(Coautor) (Obra monográfica, publicación institucional)

# ***LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA***

**PLAN CURRICULAR DEL INSTITUTO CERVANTES**

# ÍNDICE

	<u>Página</u>
<b>PRÓLOGO .....</b>	<b>VII</b>
<b>INTRODUCCIÓN.....</b>	<b>3</b>
<b>FUNDAMENTOS Y CARACTERÍSTICAS DEL PLAN CURRICULAR</b>	
FUNDAMENTOS GENERALES DEL PLAN CURRICULAR.....	13
CARACTERÍSTICAS DEL PLAN CURRICULAR.....	20
<b>FINES Y OBJETIVOS</b>	
FINES Y OBJETIVOS GENERALES .....	27
Fines generales .....	27
Objetivos generales .....	28
OBJETIVOS ESPECÍFICOS.....	32
Desarrollo de valores, actitudes y capacidades a lo largo del currículo .....	32
Objetivos específicos en relación con las capacidades comunicativas.....	33
<b>CONTENIDOS</b>	
CONSIDERACIONES PREVIAS .....	47
BLOQUES DE CONTENIDOS .....	50
Selección de contenidos por niveles.....	55
Lengua y comunicación: contenido funcional.....	55
Lengua y sistema: contenido gramatical .....	65
Lengua, cultura y sociedad: contenido temático .....	81
Lengua y aprendizaje: contenido pedagógico .....	83
<b>METODOLOGÍA</b>	
CONSIDERACIONES PREVIAS .....	89
ORIENTACIONES GENERALES .....	93
Responsabilidad del alumno sobre su propio proceso de aprendizaje .....	93
Importancia del papel activo del alumno en la clase.....	93
Práctica de procesos de comunicación en el aula .....	94
Transferencia de la práctica del aula a situaciones reales de comunicación .....	97
Procesos psicolingüísticos: intercambios y adquisición de la lengua .....	97
Replanteamiento del error .....	98

Nuevo enfoque de la función del profesor .....	<b>100</b>
--	------------

Página

ORIENTACIONES PRÁCTICAS .....	103
Práctica e integración de las <i>destrezas</i> lingüísticas .....	103
Comprensión auditiva.....	104
Expresión oral.....	108
Comprensión de lectura.....	112
Expresión escrita .....	115
Integración de <i>destrezas</i> .....	119
Procedimientos y recursos didácticos .....	122
Dramatizaciones y simulaciones .....	123
Juegos .....	125
Recursos didácticos .....	127
Una propuesta metodológica: la <i>tarea</i> como instrumento para la organización de actividades .....	132
La <i>tarea</i> como unidad de trabajo en el aula.....	133
Componentes de la <i>tarea</i> .....	134
Criterios de gradación de dificultad de las <i>tareas</i> .....	135
La interacción en el aula.....	137
El trabajo en parejas o en grupos .....	137
La disposición del espacio en el aula .....	139
La lengua de uso en clase .....	140
 EVALUACIÓN	
EVALUACIÓN Y CURRÍCULO.....	145
Función integradora de la evaluación en el currículo .....	145
La evaluación del desarrollo del currículo en los centros.....	146
La evaluación del proceso de enseñanza y aprendizaje .....	149
DIMENSIONES DE LA EVALUACIÓN.....	151
Evaluación <i>formativa</i> y evaluación <i>sumativa</i> .....	151
Evaluación de productos y evaluación de procesos.....	152
Evaluación de carácter cuantitativo y evaluación de carácter cualitativo.....	152
CRITERIOS Y PROCEDIMIENTOS DE EVALUACIÓN .....	153
Criterios de evaluación en el currículo.....	153
Criterios generales de evaluación.....	154
Criterios de evaluación en los distintos niveles del currículo .....	156
Procedimientos de evaluación.....	164
Procedimientos cualitativos.....	166
Procedimientos cuantitativos.....	168
La <i>autoevaluación</i> .....	172
La <i>autoevaluación</i> del alumno .....	173

La <i>autoevaluación</i> del profesor.....	174
--	-----



**Página****BIBLIOGRAFÍA GENERAL..... 177****ANEJO..... 185**

## PRÓLOGO

## PRÓLOGO

El Instituto Cervantes, que por ley fundacional tiene encomendada la labor de la difusión de nuestro idioma y de nuestra cultura en el exterior, se planteó desde su nacimiento la necesidad de establecer una enseñanza eficaz en todos sus centros; fruto de esta necesidad es el presente documento de trabajo que el lector tiene en sus manos. Esta publicación se presenta con todas las cautelas que una obra de tal naturaleza requiere, ya que necesita de una prudente fase experimental en la que las aportaciones críticas de profesores y especialistas enriquezcan sus páginas y permitan una nueva redacción.

La obra parte de una visión realista de la enseñanza de la lengua en diferentes niveles y pretende ser lo suficientemente flexible como para permitir equilibrar armónicamente la necesaria homogeneidad con la extraordinaria variedad de lenguas y culturas a la que pertenecen los actuales y futuros alumnos de nuestros centros.

Desde la Antigüedad, por muy variadas razones, ha existido una auténtica preocupación por la enseñanza y el conocimiento de lenguas y culturas extranjeras. Este tipo de enseñanzas siempre ha sido reflejo de modelos lingüísticos, de corrientes pedagógicas, de modas culturales y de necesidades sociales. A partir de la década de los años cuarenta, como es sabido, se conoce un proceso que lleva a una verdadera revolución teórica y metodológica en este terreno científico, en el que hoy conviven diversos modelos lingüísticos y diferentes concepciones metodológicas. Este documento

de trabajo parte del intento de mantener los logros que en el terreno descriptivo han hecho los grandes maestros de la gramática, maestros que, como D. Salvador Fernández Ramírez o D. Samuel Gili Gaya, supieron combinar la descripción científica con la enseñanza de la Lengua Española a estudiantes extranjeros. El mantenimiento de estos logros descriptivos seguido en el aspecto gramatical se combina con una aproximación metodológica clara y construida con un gran esfuerzo. Este capítulo supone el trabajo inicial en el campo poco explorado de la preparación de materiales complementarios para la enseñanza de la Lengua Española, camino en el que el Instituto Cervantes debe proseguir dada su importancia en los sistemas pedagógicos actuales.

El filólogo echará en falta todos los aspectos culturales que deben acompañar a un proyecto docente de este tipo: literatura, historia, arte, etc. Se debe advertir con toda honradez que este documento es únicamente una primera aproximación a la enseñanza de la Lengua Española, ya que el Instituto Cervantes prepara un conjunto de cursos, de monografías y de materiales preparatorios que establecerán la base docente que corresponde a la dimensión de la cultura de los hispanohablantes. El lingüista acostumbrado a una enseñanza sobre textos escritos, elegidos por su calidad y autoridad, notará un predominio de la lengua oral desde el punto de vista de las distintas situaciones comunicativas, fruto de aproximaciones teóricas que se iniciaron hace casi tres décadas. Por último, nuevos conceptos han proporcionado nuevas acuñaciones léxicas en las que se advierte la presencia de préstamos que no se han terminado de acomodar o de acepciones nuevas en voces usuales; su presencia, siempre en cursiva, espera su sanción definitiva, su cambio o su desaparición. Sólo el carácter de documento de trabajo que esta obra posee justifica la aparición de estos tecnicismos y no significa, en modo alguno, que el Instituto Cervantes los proponga para un uso general.

El proyecto que presenta el Instituto Cervantes se ha desarrollado a lo largo de dos intensos años de trabajos, de intercambio de experiencias y de revisiones críticas realizadas por profesores especializados en la enseñanza de la Lengua Española, profesores a los que públicamente el Instituto Cervantes quiere agradecer su

colaboración y sus críticas y de los que espera positivas aportaciones futuras.

A la hora de hacer público este documento, el Instituto Cervantes quiere recordar la labor fundamental realizada por D. Ernesto Martín Peris, primer Director de Ordenación Académica, por D. José María de Tomás Puch, actual responsable del área, y la abnegada y paciente dedicación de D. Alvaro García Santa-Cecilia, investigador responsable de todo el proceso que ha permitido llevar a buen puerto esta labor.

José Manuel Blecua

# INTRODUCCIÓN

## INTRODUCCIÓN

El Plan Curricular que se presenta en este documento comprende el conjunto de informaciones y de orientaciones que presidirá la actividad de los centros del Instituto Cervantes en el ámbito académico. Por su carácter abierto y generalizador, el Plan Curricular del Instituto Cervantes constituye sólo el punto de partida de un proceso que habrá de desarrollarse en los centros mediante el diálogo entre los equipos docentes y los alumnos. En este sentido, la experiencia docente adquirida por los centros antes de su adscripción al Instituto permite al nuevo plan asentarse sobre una base firme, al tiempo que obliga a considerar cualquier actuación en el ámbito académico desde la perspectiva de la renovación curricular.

El concepto de renovación curricular responde, ante todo, a la voluntad de emprender un plan de reforma concebido como un cambio dinámico, que parte de la situación actual de los centros y que no culmina con la elaboración de un programa de estudios o de un conjunto de prescripciones académicas, sino que pretende iniciar un proceso de desarrollo que permita analizar los problemas y proponer las soluciones más adecuadas en cada caso.

Esta iniciativa se emprende en una etapa de la investigación en el campo de la enseñanza de las lenguas extranjeras que se caracteriza por un creciente interés por el estudio del currículo entendido como un marco general de actuación, en el que la declaración de las intenciones pedagógicas se considera tan importante como la puesta en práctica de esas intenciones en los diferentes contextos en los que el currículo se establece.

El planteamiento curricular permite, además, vincular la enseñanza de la lengua con la teoría de la educación -lo que favorece el equilibrio entre la dimensión lingüística

y la pedagógica en el proceso de enseñanza y aprendizaje- y postula una integración armónica de las aportaciones teóricas realizadas en los últimos años sobre distintos aspectos relacionados con la enseñanza de las lenguas extranjeras.

Para garantizar la coherencia del Plan Curricular, las decisiones en el ámbito académico se llevarán a cabo en distintos *grados de concreción* y con la participación activa de los responsables académicos de los diferentes centros, los profesores y los alumnos. En este sentido, los *grados de concreción* que el currículo establece -las áreas geográfico-culturales, los centros y las aulas- configuran distintos niveles de adaptación de los planteamientos iniciales a las características particulares de cada centro. La adecuación del plan inicial a cada caso concreto de actuación constituirá, en definitiva, el desarrollo progresivo del currículo.

La enseñanza de la lengua en el aula no puede ser considerada al margen de lo que ocurre en el mundo exterior, ya que se ve afectada de modo inevitable por factores como los valores, las actitudes y las aspiraciones particulares de la sociedad en la que el currículo pretende aplicarse, el grado en que esa sociedad haya asimilado las innovaciones en la teoría y en la práctica de la enseñanza o el nivel de desarrollo educativo que haya logrado alcanzar, tanto en lo que hace a la disponibilidad de los recursos como en lo relacionado con la actitud de los propios alumnos ante propuestas concretas de innovación pedagógica.

Un currículo abierto a la adecuación a situaciones diversas y, por tanto, a la participación de todos aquellos que intervienen, directa o indirectamente, en el proceso de enseñanza y aprendizaje, conlleva la necesidad de ofrecer a los profesores un nivel de formación que les permita valorar las nuevas propuestas a partir de criterios propios, llevar a cabo la adaptación del plan inicial a cada situación particular de enseñanza y realizar el correspondiente seguimiento y la evaluación de resultados. Este planteamiento responde a un enfoque en el que la renovación curricular y la formación del profesorado se conciben como algo indisolublemente unido.



El Instituto Cervantes proporcionará los instrumentos necesarios para que la formación permanente del profesorado posibilite este proceso. Mas allá de la realización de cursos que orienten a los equipos docentes sobre el procedimiento más adecuado para desarrollar el nuevo currículo, el Instituto fomentará en los propios centros la organización de sesiones de trabajo que permitan a los profesores reunirse y analizar los problemas derivados de su propia experiencia docente, así como discutir posibles soluciones y, a partir de ellas, contrastar su aplicación en la práctica del aula.

El Plan Curricular del Instituto Cervantes concibe la enseñanza como una actividad que no se limita a la mera transmisión de conocimientos, sino que se orienta hacia el desarrollo de nuevas aptitudes y capacidades en los alumnos. Para lograr este desarrollo, es necesario contar con la participación activa de los alumnos en múltiples actividades de aprendizaje. Por otra parte, en lo que respecta al establecimiento de los objetivos, el currículo exige un análisis de las necesidades de los alumnos en los diversos ámbitos que afectan al proceso de aprendizaje. Como consecuencia de todo lo anterior, el Plan Curricular parte del respeto a las características individuales de cada persona y reconoce la necesidad de que los alumnos tengan una función activa en clase y se conviertan en responsables de su propio proceso de aprendizaje.

El desarrollo del currículo deberá disponer las condiciones que permitan practicar en clase, además de las capacidades propiamente comunicativas, otras relacionadas con el aprendizaje de la lengua. En este sentido, el Plan Curricular reconoce la necesidad de que los alumnos tengan la posibilidad de identificar sus preferencias en cuanto a su estilo particular de aprender y puedan desarrollar las aptitudes necesarias para intercambiar opiniones con el profesor sobre su currículo personal a partir de sus propios objetivos y necesidades.

El Plan Curricular del Instituto Cervantes recoge estas aspiraciones al establecer un marco de actuación académica que hace posible la reflexión crítica y la intervención de todos aquellos que participan en el proceso de enseñanza y aprendizaje. La información básica y las orientaciones generales y prácticas de los distintos componentes curriculares que constituyen este marco de actuación se desarrollan en los diferentes

capítulos de este documento a partir de los presupuestos generales que se especifican a continuación:

En el primer capítulo se presentan los fundamentos del currículo a través de un conjunto de reflexiones sobre la naturaleza de la lengua y de su aprendizaje, así como sobre las características propias del español y las expectativas de la sociedad y de los alumnos con respecto al nuevo currículo. En el mismo capítulo se destacan los rasgos característicos más importantes del Plan Curricular. Estos rasgos son coherentes con los fundamentos del propio plan y recogen los aspectos más importantes de las intenciones que orientan el desarrollo del currículo.

El capítulo dedicado a los *finés y objetivos* refleja la concepción de la lengua de la que se ha partido y la voluntad de establecer un currículo centrado en el alumno. El desarrollo de actitudes y de valores pluralistas, así como la promoción del intercambio cultural son también objetivos fundamentales que están presentes en el espíritu de la ley de creación del Instituto Cervantes y que se recogen expresamente en los fines generales y en los objetivos generales y específicos del Plan Curricular. Los objetivos específicos, en efecto, no se limitan a la determinación de las capacidades comunicativas que los alumnos deberán conseguir, sino que reconocen la importancia de garantizar en el proceso de enseñanza y aprendizaje un desarrollo adecuado de actitudes y de valores que sean coherentes con los fines del currículo. La nueva definición de la función del profesor pone énfasis en la necesidad del diálogo con los alumnos a partir del respeto a las distintas culturas y a los diferentes modos de entender la realidad.

Los *contenidos* del Plan Curricular se presentan en un mismo capítulo organizados en distintos bloques y distribuidos en cuatro niveles: inicial, intermedio, avanzado y superior. La selección de los contenidos refleja una concepción de la lengua y del aprendizaje coherente con la fundamentación teórica del currículo, en la medida en que incorpora, junto a la dimensión comunicativa -las funciones lingüísticas- y la gramatical, la dimensión sociocultural a través del bloque de contenido temático.

Las *estrategias* de aprendizaje y de comunicación que se presentan en el bloque de contenido pedagógico responden al interés por incorporar en el currículo la reflexión sobre el propio aprendizaje. Mediante el desarrollo de estas estrategias se pretende, precisamente, fomentar la colaboración entre profesores y alumnos a la hora de tomar decisiones sobre el *qué* y el *cómo* enseñar. De este modo, el currículo proporciona instrumentos para hacer posible que la selección de los contenidos y de las actividades de aprendizaje no derive exclusivamente de un análisis de necesidades externo al propio alumno, sino de la consideración de sus intereses y de sus expectativas individuales.

Los contenidos que se recogen en cada uno de los bloques no deben ser considerados como las unidades ordenadas de un programa, sino como instrumentos de control que permitirán comprobar si los contenidos correspondientes a un curso o a un nivel determinado han sido cubiertos o detectar posibles deficiencias en el conjunto de la información que se proporcione a los alumnos durante el desarrollo de las actividades en la clase.

Las orientaciones recogidas en el capítulo dedicado a la *metodología* proporcionan criterios para que los profesores tengan la capacidad de juzgar por sí mismos qué tipo de actividades favorecen el desarrollo de la competencia comunicativa de sus propios alumnos. Las orientaciones generales recogen una serie de comentarios sobre algunos aspectos que son objeto de debate y de investigación dentro del ámbito de la metodología de la enseñanza de las lenguas extranjeras. Las orientaciones prácticas se centran en los procedimientos de trabajo en el aula en relación con cada una de las *destrezas* lingüísticas -comprensión auditiva, expresión oral, comprensión de lectura y expresión escrita- y en los recursos didácticos más frecuentes en la práctica de la enseñanza.

El currículo opta por un tipo de metodología que haga compatible la existencia de bloques de contenidos previamente determinados con el desarrollo de actividades que fomenten la práctica de los procesos de comunicación en el aula. Este planteamiento exige del profesor una actitud abierta al diálogo con los alumnos y basada en el respeto a las características de cada cultura y de cada individuo.

La voluntad de coherencia del currículo adquiere significación plena al otorgar a la

**evaluación** la función básica de analizar, relacionar y dar sentido al conjunto de elementos que configuran el Plan Curricular. La evaluación, desde este punto de vista, no debe ser considerada como un componente más, sino como un elemento necesario e integrador que afecta a todos los niveles de decisión, desde el plan inicial hasta la programación de las actividades de una sesión concreta de clase.

En el capítulo dedicado a la evaluación se presentan algunas reflexiones sobre la función de este componente curricular desde distintas perspectivas y a partir de diferentes dimensiones. Los criterios generales de actuación que se proponen permitirán dar coherencia a la labor de los equipos docentes de los centros. Por su parte, los criterios de evaluación por niveles, que están estrechamente relacionados con los objetivos específicos, enumeran los aspectos particulares que habrán de ser evaluados en cada una de las *destrezas lingüísticas* -comprensión auditiva, expresión oral, comprensión de lectura y expresión escrita- y subrayan la importancia de seleccionar aquellos materiales y actividades que permitan favorecer el clima de diálogo y de respeto en clase.

La reflexión sobre el alcance del Plan Curricular que emprende el Instituto Cervantes debe considerar la conveniencia de situarse en un plano intermedio entre aquellos modelos de actuación que buscan aplicar estrictamente un plan académico concebido en un nivel de decisión situado muy por encima de la práctica cotidiana de la enseñanza en las aulas y aquellos que abogan por el estímulo de la iniciativa individual pero no son capaces de generalizar las aportaciones más valiosas. En el ámbito del aula, en definitiva, se ha de corroborar el conjunto de decisiones que constituye el currículo. Identificar cuáles son las prácticas docentes que producen mejores resultados y establecer mecanismos para que ese tipo de prácticas pueda enriquecerse y generalizarse es un procedimiento de actuación que garantiza al mismo tiempo la eficacia del sistema y el respeto a la iniciativa individual de los profesores y de los alumnos.

La puesta en práctica de un plan como el que se propone en este documento conlleva la necesidad de disponer de instrumentos eficaces que permitan analizar las

características socioculturales de cada contexto de actuación y desarrollar aquellos procedimientos que permitan corregir los errores y aprovechar al máximo los aciertos. El Instituto Cervantes articulará todos aquellos mecanismos que permitan recabar el máximo de información sobre factores diversos y utilizará esta información para establecer, a partir del diálogo con los centros, las medidas de actuación más eficaces.

El Plan Curricular, en definitiva, se configura como uno de los ejes fundamentales de actuación del Instituto Cervantes y, en consonancia con el plan de actividades culturales de cada centro, pretende contribuir a la difusión del español mediante el desarrollo de un proceso que tiene como objetivo aportar dinamismo y eficacia a una empresa cuya razón de ser adquiere pleno sentido en el umbral de un siglo en el que las lenguas desempeñarán un papel crucial en el camino hacia el entendimiento pacífico entre los pueblos.

# FUNDAMENTOS Y CARACTERÍSTICAS DEL PLAN CURRICULAR

## **FUNDAMENTOS Y CARACTERÍSTICAS DEL PLAN CURRICULAR**

### **FUNDAMENTOS GENERALES DEL PLAN CURRICULAR**

La puesta en marcha del Plan Curricular del Instituto Cervantes exige una reflexión previa sobre el alcance que se pretende dar a los fundamentos generales que dan consistencia teórica al propio currículo y que lo sitúan en un ámbito específico del conocimiento, en este caso la aplicación de planteamientos curriculares al proceso de enseñanza y aprendizaje del español como lengua extranjera.

Estos fundamentos tienen que ver, por una parte, con el modo de entender el funcionamiento de la lengua y con la naturaleza de su aprendizaje; por otra, con las características propias y específicas del español; y, finalmente, por otra, con las expectativas que tengan la sociedad y los usuarios con respecto a la nueva lengua y a la institución que la promueve.

A continuación, se presentan algunas reflexiones sobre cada uno de estos fundamentos generales:

#### ***Conceptos generales sobre la naturaleza de la lengua***

La consideración de la lengua como un instrumento que el ser humano utiliza para regular sus intercambios sociales -sus experiencias, sus sentimientos, sus opiniones, sus deseos, etc.- responde a una concepción que procede de una visión con cierta tradición en

el pensamiento contemporáneo y que podría resumirse en la tesis primera del Círculo Lingüístico de Praga: "La lengua es un sistema de medios de expresión adecuados a un fin." Esta consideración teleológica de la lengua supone que en el lenguaje, en su función comunicativa, es necesario distinguir dos direcciones: una, en la que el lenguaje es "de situación", y en la que aparecen elementos extralingüísticos complementarios (lenguaje práctico) y otra, en la que el lenguaje tiende a convertirse en un todo cerrado, con tendencia a hacerse completo y preciso (lenguaje teórico o de formulación); ambas direcciones, a su vez, tienden a dos tipos de manifestaciones: oral y escrita.

La doble consideración de la lengua como sistema y como instrumento de comunicación social supone que las lenguas están gobernadas en su uso concreto por un conjunto de reglas sumamente complejas (fonológicas, sintácticas, semánticas). Este conjunto de reglas constituye el sistema de cada lengua, que se realiza en el hablar concreto de cada individuo de una comunidad lingüística y que permite la posibilidad de comunicación entre sus miembros. Este sistema, como objeto científico, constituye el dominio de la gramática, dominio en el que se construyen los distintos modelos para explicar su adquisición y su funcionamiento. Aparecen, pues, los tres conceptos básicos en la lingüística contemporánea: el sistema, sumamente abstracto, objetivo y común a todos los hablantes; la realización individual del sistema, concreta y realizada en una situación determinada y los modelos teóricos que el científico crea para explicar de manera rigurosa tanto el sistema como la realización individual. Es básica esta doble distinción que ha supuesto un gran avance para la investigación y para su aplicación a la enseñanza: distinción entre variantes e invariantes o límites y fronteras del dominio de la Pragmática, para poner solamente dos ejemplos en terrenos muy distintos.

Esta doble consideración de la lengua constituye el eje fundamental sobre el que se articula la base teórica de este documento: conocimientos rigurosos de los elementos descriptivos de la lengua y aprendizaje de su empleo en situaciones concretas, en consonancia con una concepción de la lengua como instrumento de comunicación. Ello supone partir de la teoría de la enunciación, tal como fue formulada ya hace muchos años por Benveniste; supone, pues, distinguir entre la enunciación, acto por el cual el hablante se hace dueño del sistema lingüístico y su realización concreta, el enunciado.



Esta concepción permite situar teóricamente los elementos deícticos fundamentales en el acto comunicativo -personales, demostrativos, posesivos, temporales-, las funciones sintácticas básicas -aseveraciones, órdenes o preguntas- y las funciones lingüísticas estructuradas a partir del modelo de Bühler, origen de todos los posteriores. Este planteamiento teórico permite que el profesor en su investigación y en su docencia se sienta apoyado por una base descriptiva sólida, tal como la que aparece, por ejemplo, en los trabajos de Salvador Fernández Ramírez.

Todos los enunciados, por su propia naturaleza, son contextuales, todos se producen en unas determinadas situaciones. Cuando el hablante emite un enunciado, no sólo pone en funcionamiento el sistema de la lengua, sino que posee un conjunto de conocimientos que le permiten adecuar contextualmente el mensaje. La *competencia comunicativa* comprende el conjunto de conocimientos y capacidades que permite emitir y entender los mensajes de manera contextualmente apropiada: el conocimiento de las creencias y situación del interlocutor, lo que determina el uso de las fórmulas de tratamiento, el uso de los distintos registros adecuados a la situación y al interlocutor o el empleo de las fórmulas fijadas para una situación socialmente determinada.

El presente documento se basa, pues, en el reconocimiento de la existencia de dos dominios científicos diferentes y complementarios: Gramática y Pragmática, tal como se entiende de manera general en la teoría actual. A este respecto, basta recordar, por ejemplo, las diferencias establecidas por G. Leech o la definición de V. Escandell: "Se entiende por pragmática el estudio de los principios que regulan el uso del lenguaje en la comunicación, es decir, las condiciones que determinan el empleo de enunciados concretos emitidos por hablantes concretos en situaciones comunicativas concretas, y su interpretación por parte de los destinatarios".

Se incorporan a la base teórica del documento los logros de las concepciones del significado no convencional procedentes de la filosofía analítica, desde el concepto de acto de habla hasta las investigaciones de Paul H. Grice, a las que se añaden, además, las investigaciones que permiten el análisis de la conversación.

### ***Conceptos generales sobre la naturaleza del aprendizaje de la lengua***

La descripción de los presupuestos lingüísticos básicos que orientan la visión del currículo sobre la naturaleza de la lengua debe complementarse con una reflexión sobre la naturaleza del aprendizaje de la lengua que sea coherente con tales presupuestos y que permita ampliar, desde una perspectiva psicolingüística, la fundamentación teórica del Plan Curricular.

Durante décadas, la influencia de los presupuestos teóricos de la psicología conductista sobre el estudio del aprendizaje humano centró la preocupación de los responsables de la elaboración de programas de enseñanza en garantizar la consecución de los objetivos que habían sido establecidos a partir de un análisis de lo que los alumnos deberían saber o hacer al final de un ciclo de enseñanza. Para alcanzar los objetivos previstos, los alumnos habían de pasar un periodo de práctica intensivo y cuidadosamente programado, en el que quedaba regulado cada uno de los pasos necesarios para asegurar la progresión en el aprendizaje. En virtud de este planteamiento, se apoyaba el tipo de actuación o de conducta "positiva" de los alumnos y se rechazaba la conducta "negativa". Conducta "positiva" podía ser el repetir de memoria un diálogo tomado de un libro de texto, mientras que se consideraba conducta "negativa" el expresar las propias opiniones mediante enunciados que contuvieran errores gramaticales. Este enfoque conducía a un énfasis en los aspectos formales de la lengua, a expensas del significado y de la comunicación. Como resultado de todo ello, muchos alumnos eran capaces de producir enunciados formalmente correctos en la práctica del aula, pero eran incapaces de desenvolverse en situaciones reales de comunicación (Dubin and Olsthain 1986).

Al énfasis en la corrección formal correspondía un planteamiento metodológico centrado en la consideración de elementos lingüísticos discretos, que constituían la base tanto de las actividades de aprendizaje como de las pruebas de evaluación. El convencimiento de que la repetición de ejercicios a partir de modelos que recogieran distintos rasgos estructurales conduciría al desarrollo de la competencia comunicativa es uno de los errores principales derivados de la influencia del conductismo sobre el aprendizaje de lenguas. El enfoque conductista condujo a una consideración del proceso de aprendizaje que negaba la creatividad y la expresión personal e ignoraba los procesos

cognitivos y los rasgos de personalidad de los distintos alumnos.

A partir de la crítica al conductismo, la teoría del aprendizaje ha evolucionado hacia enfoques en los que las necesidades y las expectativas de los alumnos con respecto al uso de la lengua constituyen un factor fundamental, con lo que se ha producido un desplazamiento del centro de atención desde la competencia lingüística hacia la adecuación sociocultural y la competencia comunicativa. Los nuevos enfoques responden a una visión del aprendizaje de carácter cognitivo, a partir de un análisis integrador que considera la totalidad del proceso de enseñanza y aprendizaje. Frente a la atención que se prestó durante el periodo conductista a los contenidos de la enseñanza como base para la determinación de las actividades, los materiales didácticos o los exámenes, los planteamientos metodológicos de orientación comunicativa han centrado su interés en el proceso mediante el cual se ponen en juego esos contenidos y se han dirigido hacia el análisis de la interacción que se produce en los procesos de comunicación, lo que conlleva un cambio fundamental con respecto al enfoque conductista.

Este cambio de orientación en la teoría del aprendizaje es coherente con los planteamientos que, desde la teoría lingüística, reclaman mayor atención hacia el análisis de la dimensión comunicativa de la lengua. En este sentido, el objetivo principal del aprendizaje de una lengua extranjera consiste en que el alumno llegue a ser capaz de comunicar sus ideas, sus sentimientos, sus pensamientos y sus opiniones en situaciones que se rigen por una serie de reglas y normas de tipo lingüístico y social diferentes de las propias.

Ahora bien, aunque la competencia comunicativa tiene que ver con el uso efectivo de la lengua en situaciones de comunicación, es importante el apoyo explícito a los procesos de observación de los fenómenos gramaticales y sus mecanismos de funcionamiento, en la medida en que estos procesos permiten a los alumnos la formulación de hipótesis iniciales, que se van modificando y enriqueciendo gracias a las reacciones del entorno y a las posibilidades de contraste en la práctica de la lengua.

El progreso en el aprendizaje no se realiza de una forma lineal, es decir, mediante la asimilación sucesiva de una serie de unidades, sino mediante un progresivo

enriquecimiento del potencial comunicativo. Desde esta perspectiva, el error no puede considerarse un fallo, sino, más bien, la manifestación del dinamismo propio del proceso de aprendizaje, de la comprensión y del dominio progresivo del nuevo sistema comunicativo; constituye una etapa inevitable en el aprendizaje que conduce a un sistema lingüístico más amplio y refinado.

Algunos autores, como S. Krashen (1981; 1983), han desarrollado teorías sobre el proceso de aprendizaje que son compatibles con la valoración de la dimensión comunicativa de la lengua. Krashen considera la adquisición de la lengua como algo diferenciado del aprendizaje. La adquisición se refiere al desarrollo inconsciente del sistema lingüístico como resultado del uso de la lengua en la comunicación real; por su parte, el aprendizaje es la representación consciente del conocimiento gramatical recibido de la enseñanza, y no conduce a la adquisición. Es el sistema adquirido el que nos permite crear enunciados en el uso espontáneo de la lengua. El sistema aprendido sólo sirve como un mecanismo de control de la actuación lingüística. La planificación de actividades para la enseñanza de una lengua extranjera ha de tener en consideración ambos aspectos (Richards and Rodgers 1986).

Desde otro punto de vista, autores como Johnson (1981; 1982) y Littlewood (1981) han considerado un modelo de aprendizaje basado en el desarrollo de las destrezas lingüísticas, a partir de un aspecto cognitivo y otro de actuación. El aspecto cognitivo comprende el desarrollo de planes que permitan una actuación lingüística apropiada e incluye reglas gramaticales, selección de vocabulario y análisis de las convenciones sociales que regulan la actuación. El aspecto de actuación, que se desarrolla fundamentalmente mediante la práctica, tiene que ver con la automatización de esos planes para que puedan propiciar una producción fluida.

### ***Las características propias y específicas de la lengua que es objeto de aprendizaje***

Otro factor que se debe tener en cuenta en la elaboración de todo diseño curricular lo constituyen las características propias de la lengua que es objeto de aprendizaje. Tales características se manifiestan en el sistema formal propio de la lengua y en los distintos

subsistemas que lo componen: morfológico, sintáctico, léxico, fonético-fonológico, gráfico, que a su vez incluye las variantes geográficas y sociales más generales.

A estas características de tipo formal hay que añadir otras, que desempeñan un papel igualmente importante: los elementos socioculturales, es decir, los usos y las formas de hablar y de actuar, que se superponen a las meras reglas formales; las referencias de tipo cultural que impregnan esos usos y formas; y los sistemas de valores que los condicionan. En definitiva, la visión del mundo que se refleja en esa lengua.

La lengua española posee ese conjunto de características propias y específicas que le confieren su carácter de lengua compartida por una gran diversidad de pueblos; al mismo tiempo, goza de una riqueza de variantes que no es incompatible con su unidad y que aconseja establecer un currículo con especificaciones generalizables en lo fundamental y que admite la adecuación a contextos diversos.

Las referencias culturales a uno u otro de los países del mundo hispánico son un componente del desarrollo del currículo propio de cada centro, que complementará el acervo de referencias culturales comunes a todos ellos.

***Las expectativas de la sociedad y de los alumnos con respecto al currículo, así como los fines de la institución que lo promueve***

El Instituto Cervantes ha sido creado con la misión de impulsar el conocimiento y el uso del español; en esta tarea, deberá contribuir a difundir y a transmitir una imagen de España y de los demás países hispanohablantes que combine la percepción de un rico patrimonio histórico con los rasgos de las distintas sociedades que constituyen hoy el mundo hispánico.

El currículo deberá proveer los medios que permitan alcanzar los fines generales establecidos por el Instituto Cervantes y, al mismo tiempo, responder a las expectativas y a las necesidades de los alumnos en los distintos contextos de actuación. Cualquier

planteamiento de desarrollo curricular deberá, por lo tanto, articularse de tal forma que sean compatibles ambas aspiraciones. Para conseguirlo, es importante conocer la realidad de cada país y la cultura a la que se dirige, con el fin de poder establecer un diálogo con ella. Es importante también conocer las necesidades particulares y los estilos de aprendizaje de los diversos grupos de alumnos, y de cada alumno individualmente, para poder dar una respuesta adecuada en cada caso.

Todo esto conlleva la necesidad de elaborar un currículo que responda a las características generales que se comentan en el próximo apartado, y que pueden resumirse en el interés por disponer de un currículo abierto, que pueda concretarse en las distintas programaciones de los centros, homogéneas, pero con la necesaria diversidad; un currículo en el que haya cabida para la participación activa de los alumnos, mediante el desarrollo de la autonomía del aprendizaje dentro del aula, que es donde el propio currículo adquiere su grado de concreción definitivo y, finalmente, un currículo flexible en el tipo de procedimientos metodológicos que proponga utilizar, para ajustarse del mejor modo posible a las expectativas de aprendizaje de los alumnos.

En el Plan Curricular del Instituto Cervantes se da respuesta a estas exigencias mediante el establecimiento de una serie de mecanismos que permitirán fijar los diversos grados de concreción, así como mediante la metodología propuesta para el trabajo en el aula y los bloques de contenidos denominados "Lengua, cultura y sociedad" y "Lengua y aprendizaje".

## **CARACTERÍSTICAS DEL PLAN CURRICULAR**

A partir de los presupuestos generales que se han presentado en la Introducción, y con el fin de situar el conjunto de informaciones y de orientaciones de carácter académico en el marco general de actuación del currículo, se desarrollan a continuación algunos de los principales rasgos característicos del Plan Curricular del Instituto Cervantes.

La definición de estos rasgos constituye, de hecho, una declaración de intenciones del propio currículo, en la medida en que ofrece una visión de conjunto que sólo adquiere sentido pleno desde la perspectiva de los centros en los que se lleva a cabo el proceso de desarrollo curricular.

El Plan Curricular que se presenta en este documento responde a las siguientes características generales:

- Es un plan *renovador*.

Se establece mediante una renovación gradual y progresiva, y no mediante un cambio radical.

En los casos de aquellos centros que ya habían tenido actividad docente antes de su adscripción al Instituto Cervantes, el plan considera la labor realizada hasta la fecha en cada uno de ellos como la base de las actuaciones futuras y establece los mecanismos para que la adaptación al nuevo sistema pueda realizarse sin interrumpir la oferta de cursos y sin renunciar a los logros ya conseguidos.

- Es un plan *abierto y centrado en el alumno*.

Parte de una serie de propuestas de carácter general, que deberán adaptarse a las circunstancias concretas de cada centro. Para realizar esta adaptación se establecen tres grados sucesivos de concreción: las áreas geográfico-culturales, los centros y las aulas.

El plan prevé que los alumnos tomen decisiones sobre su currículo. Este aspecto se refleja en una metodología basada en el diálogo entre el profesor y los alumnos y en la posibilidad de realizar cursos especiales que complementen los cursos del currículo general. El denominado *sistema de opcionalidad horizontal* garantiza una oferta permanente de cursos especiales para que el alumno elija aquellos que le interesen más en función de sus propias necesidades.

Entre los fines generales del currículo se encuentra el lograr que el alumno sea responsable de su propio proceso de aprendizaje. La importancia de este objetivo se hace patente con la presencia de un bloque de contenidos en el que se especifican las *estrategias* de aprendizaje y de comunicación que ayudarán al alumno a reflexionar sobre su propio aprendizaje.

- Es un plan *integrado y ecléctico*.

Los distintos componentes curriculares -objetivos, contenidos, metodología y evaluación- actúan de forma simultánea y no sucesiva.

Los equipos docentes de los centros deben considerar la necesidad de garantizar la integración y la coherencia de los distintos componentes a la hora de poner en práctica las informaciones y las orientaciones que se presentan en este documento.

Sin perjuicio de la necesaria integración de los componentes y de la voluntad fundamental de coherencia, el currículo es ecléctico en la selección de las informaciones que ofrece y en el planteamiento de las propuestas de actuación. De hecho, aunque el enfoque general del Plan Curricular sea innovador en algunos aspectos, recoge elementos tradicionales que facilitan su desarrollo y garantizan la continuidad en el trabajo de los equipos docentes.

- Es un plan *flexible y homogéneo*.

A partir de las líneas generales de actuación que el currículo establece, cada centro organiza la distribución de los cursos y la oferta de horarios en función de las necesidades de su alumnado.

Los equipos docentes tienen libertad para utilizar los materiales didácticos que consideren más adecuados para sus alumnos, siempre que tales materiales no estén en contradicción con los valores que fundamentan la acción del Instituto Cervantes y que están presentes en los fines y en los objetivos generales del currículo.



Los equipos docentes podrán, también, desarrollar aquellos procedimientos metodológicos que respondan mejor a los intereses y a los estilos particulares de aprendizaje de cada grupo particular de alumnos.

La necesidad de garantizar la homogeneidad en la actuación de los distintos centros aconseja establecer unos niveles mínimos de exigencia, que serán los mismos en todos los centros. Estos niveles están definidos en los objetivos específicos y en los bloques de contenidos seleccionados para cada nivel.

## FINES Y OBJETIVOS

## **FINES Y OBJETIVOS**

### **FINES Y OBJETIVOS GENERALES**

#### **FINES GENERALES**

Los fines generales de la enseñanza del español en los centros del Instituto Cervantes son los siguientes:

- 1º.- Capacitar a los alumnos para un uso efectivo del español como vehículo de comunicación.
- 2º.- Conseguir que los alumnos alcancen un mayor control de su propio proceso de aprendizaje y que sean capaces de continuar dicho proceso de forma autónoma una vez finalizado el currículo.
- 3º.- Mediante la enseñanza del idioma, promover el acercamiento entre la cultura hispánica y la del país de origen, así como transmitir una imagen auténtica de aquélla y colaborar en la destrucción de tópicos y prejuicios.
- 4º.- Colaborar en el desarrollo de actitudes y valores con respecto a la sociedad internacional, como el pluralismo cultural y lingüístico, la aceptación y la valoración positiva de la diversidad y de la diferencia, el reconocimiento y el respeto mutuo.

## OBJETIVOS GENERALES

El cumplimiento de los cuatro fines generales se hace posible mediante la consecución por parte del alumno de los objetivos generales que se especifican a continuación:

### Objetivos generales en relación con el primero de los fines

- Consecución de un dominio general de la gramática y del léxico de la Lengua Española.
- Adquisición de las *habilidades* básicas receptivas y productivas, tanto de la lengua oral como de la escrita.
- Desarrollo de *estrategias* comunicativas en las distintas *destrezas* (interacción en la vida cotidiana, obtención y procesamiento de la información, transmisión de información en descripciones, narraciones, etc.).
- Conocimiento de las normas sociales que rigen los usos lingüísticos.
- Reconocimiento y uso adecuado de los diferentes registros sociolingüísticos.

### Objetivos generales en relación con el segundo de los fines

- Desarrollo de la capacidad de reconocer las propias necesidades de aprendizaje y de identificar los objetivos personales con respecto al currículo.
- Desarrollo de la capacidad de reconocer los propios rasgos característicos como sujeto de aprendizaje y de aplicar las técnicas de aprendizaje que se adecuen mejor a tales rasgos.

- Desarrollo de la capacidad de evaluar el propio proceso de aprendizaje y de introducir las modificaciones oportunas.
- Desarrollo de la capacidad de planificar de forma autónoma el propio trabajo, tanto durante el desarrollo del currículo como después de que éste finalice.
- Reconocimiento del valor del aprendizaje en grupo y de la función que desempeñan los compañeros de aprendizaje, el profesor y el propio alumno.
- Desarrollo de la capacidad de reconocer y aprovechar convenientemente las ocasiones de aprendizaje que existan al margen de la programación académica.

#### **Objetivos generales en relación con el tercero de los fines**

- Adquisición de un conocimiento general adecuado de los contenidos socioculturales básicos de la realidad actual española e hispanoamericana.
- Reconocimiento de los lazos históricos entre el país de origen y el mundo hispánico.
- Valoración positiva de los vínculos actuales entre el país de origen y el mundo hispánico y reforzamiento de tales vínculos.
- Valoración y respeto de la cultura propia y de la cultura de los países hispánicos.
- Acercamiento a los ciudadanos de los países de habla hispana sin prejuicios de ningún tipo.

#### **Objetivos generales en relación con el cuarto de los fines**

- Aprecio y valoración positiva de la diversidad cultural y lingüística de la sociedad

internacional.

- Aprecio de los rasgos de la propia cultura y civilización, sin incurrir en valoraciones absolutas.
- Comprensión y aceptación de la existencia de visiones del mundo propias de cada sociedad y de escalas de valores no coincidentes con la propia.
- Valoración positiva del hecho de entablar y mantener relaciones fructíferas con otras culturas y sociedades a partir del mutuo respeto.

La consecución de estos objetivos generales comporta la actuación simultánea de los componentes curriculares que se especifican a continuación:

Los *objetivos específicos*, que se refieren a los valores y actitudes que se fomentarán a lo largo del desarrollo del currículo, así como a las capacidades comunicativas correspondientes a cada uno de los niveles establecidos. La especificación de las capacidades comunicativas se realiza a partir de las cuatro *destrezas*: comprensión auditiva, expresión oral, comprensión de lectura y expresión escrita.

Los *contenidos*, que presentan, en distintos bloques, los tipos de enunciados que los estudiantes deberán ser capaces de realizar, los elementos gramaticales que deberán dominar, los temas sobre los que deberá versar la comunicación y las *estrategias* de aprendizaje y de comunicación que deberán desarrollar. La selección de temas, como se indica más adelante, permite que los alumnos se familiaricen con la lengua y la cultura hispánica, lo que hace posible el cumplimiento del primero de los fines generales establecidos, al tiempo que introduce los elementos temáticos que permitirán cumplir los fines generales tercero y cuarto.

La *metodología*, que ofrece una serie de orientaciones para seleccionar los procedimientos de trabajo personal y colectivo, en el aula y fuera de ella, que mejor respondan a los intereses y a las expectativas de cada tipo de alumnado. La metodología permite, además, relacionar de modo coherente los objetivos específicos con los contenidos.

La *evaluación*, que presenta un conjunto de criterios generales que permiten garantizar la coherencia del currículo en un doble sentido: por una parte, aseguran la necesaria coordinación entre el tipo de enseñanza propuesto y los procedimientos de evaluación que vayan a utilizarse; por otra, ofrecen unas pautas comunes de evaluación que sirven de referencia para todos los centros.

Los objetivos generales se refieren a los cuatro niveles del currículo que se especifican a continuación:

Inicial  
Intermedio  
Avanzado  
Superior

Cada uno de estos niveles se dividirá en una serie sucesiva de cursos, que será igual para todos los centros que integren un área geográfico-cultural y que podrá variar de unas áreas a otras. La duración de los cursos y su periodicidad será establecida en los centros a partir de los distintos módulos de cálculo que propondrá la Dirección Académica del Instituto Cervantes.

## OBJETIVOS ESPECÍFICOS

### DESARROLLO DE VALORES, ACTITUDES Y CAPACIDADES A LO LARGO DEL CURRÍCULO

Cada uno de los cuatro fines generales del currículo se refiere, como ya se ha observado, a un ámbito diferente dentro del conjunto de conocimientos, capacidades y experiencias que será accesible al alumno de español como lengua extranjera, si bien la lectura de los objetivos generales que desarrollan cada uno de los fines permite advertir la estrecha relación que existe entre estos distintos ámbitos. El desarrollo del currículo deberá facilitar los medios adecuados para hacer posible que los alumnos alcancen los objetivos generales de forma equilibrada y coherente.

El profesor deberá tener presente, tanto en la selección de los textos o en la preparación de las actividades como en la coordinación de estas actividades durante el desarrollo de las sesiones de clase, los objetivos generales presentados anteriormente como desarrollo de los fines generales tercero y cuarto. Dentro de la labor de coordinación académica de los centros, los equipos docentes considerarán los procedimientos más adecuados para alcanzar tales objetivos.

Los fines generales primero y segundo aluden, por su parte, a ámbitos de formación del alumno que tienen que ver con el desarrollo de *capacidades*. El segundo fin general responde a la importancia de lograr que el alumno desarrolle progresivamente un mayor grado de responsabilidad sobre su propio proceso de aprendizaje. De entre los bloques de contenidos que se presentan en el siguiente capítulo, el último recoge un conjunto de *estrategias* de aprendizaje y de comunicación que facilitará el desarrollo de la autonomía de los alumnos.



Por su parte, los objetivos generales relacionados con el primero de los fines suponen, básicamente, el desarrollo de las capacidades comunicativas que permitirán al alumno desenvolverse en la nueva lengua. Los objetivos específicos que se presentan en el apartado siguiente se refieren, expresamente, a estas capacidades. Para garantizar la coherencia con los bloques de contenidos del currículo se ha optado por presentar en forma de objetivos específicos las capacidades comunicativas correspondientes a cada uno de los niveles, expresadas en términos de conducta observable y organizadas, sólo por razones de exposición, en distintos apartados que se corresponden con cada una de las cuatro destrezas lingüísticas.

## **OBJETIVOS ESPECÍFICOS EN RELACIÓN CON LAS CAPACIDADES COMUNICATIVAS**

Al finalizar cada uno de los cuatro niveles del currículo, los alumnos deberán ser capaces de realizar las actividades que a continuación se enumeran, clasificadas a partir de las cuatro *destrezas* lingüísticas: comprensión auditiva, expresión oral, comprensión de lectura y expresión escrita.

### ***COMPRENSIÓN AUDITIVA***

#### **Inicial**

1º.- En relación directa con un interlocutor que tenga en cuenta que se está dirigiendo a un extranjero principiante, el alumno deberá comprender enunciados que se refieran a:

- necesidades materiales y relaciones sociales de la vida cotidiana;
- sensaciones físicas y sentimientos que se hayan formulado explícitamente;

- opiniones personales expresadas de forma explícita y sencilla.

2º.- A través de los medios de comunicación, entender la información esencial de mensajes relacionados con los temas del currículo y recibidos en buenas condiciones acústicas.

*Variedad de lengua:* español general en una de sus normas cultas.

## **Intermedio**

1º.- En relación directa con un interlocutor que habla a velocidad normal, el alumno deberá comprender enunciados que se refieran a:

- informaciones sobre experiencias personales y sobre hechos y acontecimientos de la vida cotidiana;
- opiniones formuladas explícitamente;
- necesidades de la vida cotidiana.

2º.- En relación directa con varios interlocutores, comprender lo esencial de la conversación, realizada en condiciones habituales y a ritmo normal.

3º.- Por teléfono, con un interlocutor, deberá entender enunciados que se refieran a:

- necesidades materiales y relaciones sociales de la vida cotidiana;
- sensaciones físicas y sentimientos que se hayan formulado explícitamente;

- opiniones personales expresadas de forma explícita y sencilla.

4º.- A través de los medios de comunicación, entender lo esencial de un mensaje perteneciente a programas de información y de opinión, cuya comprensión no exija conocimientos culturales específicos.

*Variedad de lengua:* español general en más de una de sus normas cultas.

## **Avanzado**

1º.- En relación directa con uno o varios interlocutores:

- entender información detallada sobre temas de carácter general;
- hacer ciertas inferencias sobre las opiniones del hablante, aunque éstas no se hayan formulado explícitamente.

2º.- Por teléfono, con un interlocutor, mantener conversaciones de tipo general.

3º.- Entender las ideas esenciales de una exposición oral, discurso o ponencia, y distinguirlas de las ideas complementarias.

4º.- En relación con programas de información y de opinión emitidos a través de los medios de comunicación, entender lo esencial del mensaje y los detalles relevantes.

*Variedad de lengua:* español general en más de una de sus normas cultas.

## **Superior**

- 1º.- Comprender con detalle a uno o varios interlocutores en conversaciones mantenidas a un ritmo fluido.
- 2º.- Seguir una exposición oral, discurso o ponencia, y comprender su contenido.
- 3º.- Comprender sin dificultad mensajes emitidos por los medios de comunicación.

En todos los casos, la conversación tratará sobre temas de interés general, o bien del interés particular del alumno.

*Variedad de lengua:* español general en cualquiera de sus normas cultas.

## ***EXPRESIÓN ORAL***

### **Inicial**

- 1º.- En relación directa con un interlocutor, el alumno deberá ser capaz de emitir enunciados relativos a:
  - necesidades básicas y fórmulas sociales de la vida cotidiana;
  - sensaciones físicas y estados de ánimo;
  - opiniones y sentimientos.

El mensaje resultará comprensible para el interlocutor, aunque los enunciados presenten un aspecto fragmentario y se emitan a una velocidad más lenta de la normal y contengan algunos errores de pronunciación, de gramática o de vocabulario.

## **Intermedio**

1º.- En relación directa con un interlocutor, el alumno deberá emitir enunciados relativos a:

- necesidades, relaciones sociales, hechos y acontecimientos de la vida cotidiana;
- experiencias personales;
- la propia actitud y las propias opiniones en relación con los temas de la conversación.

2º.- Por teléfono, emitir enunciados relativos a fórmulas de interacción social y a necesidades de la vida cotidiana.

3º.- Hacer uso consciente de las estrategias de comunicación adecuadas para impedir que se interrumpa la comunicación.

La conversación versará sobre los temas del currículo y su tono de adecuará a la relación social del hablante con su interlocutor y a su actitud personal hacia él.

El mensaje resultará comprensible para el interlocutor aunque la intervención oral podrá presentar una estructura sencilla y producirse a una velocidad más lenta de lo normal y con posibles errores.

## Avanzado

- 1º.- En relación directa con uno o varios interlocutores, el alumno podrá participar en una conversación sobre temas de carácter general. El alumno será capaz de:
- proporcionar información detallada;
  - expresar y razonar las propias opiniones sobre el tema de la conversación y sobre las opiniones de otros participantes;
  - transmitir la propia actitud hacia el tema y el desarrollo de la conversación.
- 2º.- Realizar una exposición oral durante un breve periodo de tiempo sobre un tema de los recogidos en la lista de contenidos de este nivel, o bien sobre un tema de su interés particular.
- 3º.- Por teléfono, deberá ser capaz de mantener conversaciones de tipo general.
- 4º.- Hacer uso consciente de las *estrategias* propias de los distintos tipos de discurso para conseguir una comunicación eficaz.

En la intervención oral del alumno, los distintos contenidos estarán organizados de manera lógica y coherente, aunque a veces aparezcan algunos errores de gramática o de vocabulario y la pronunciación contenga ciertos rasgos de la lengua materna.

## **Superior**

- 1º.- El alumno será capaz de participar plenamente en una conversación con uno o varios interlocutores sobre temas de carácter general o de su interés, con un dominio suficiente de los recursos de la lengua española, expresando la propia actitud y opiniones personales, razonando sus puntos de vista y rebatiendo los contrarios.
- 2º.- Realizará una exposición oral durante un breve periodo de tiempo sobre un tema de los incluidos en la lista de contenidos de este nivel o sobre un tema preparado con anterioridad.
- 3º.- Utilizará los recursos y fórmulas sociales que facilitan la interacción oral.

El alumno organizará su exposición de forma lógica y coherente, sus intervenciones adoptarán un ritmo normal y el uso de la gramática y del vocabulario tendrá una forma correcta y adecuada a la situación de comunicación; además, será capaz de corregirse a sí mismo.

## ***COMPRENSIÓN DE LECTURA***

### **Inicial**

- 1º.- El alumno será capaz de entender lo esencial de textos auténticos cortos relacionados con necesidades básicas de la vida diaria -cartas y notas personales, anuncios, etc.-
- 2º.- Comprenderá textos breves que traten sobre los temas del currículo y que proporcionen información de forma explícita.

- 3º.- Seleccionará información específica en textos auténticos de la vida diaria -guías, programas, carteleras, etc.-

Se tratará siempre de textos que se refieran a temas familiares al alumno.

En caso de que los textos contengan algunos elementos gramaticales o léxicos desconocidos para el alumno, éste será capaz de extraer la información básica a partir del contexto y de una comprensión global.

## **Intermedio**

- 1º.- Entender con detalle el mensaje de textos destinados al propio alumno o al grupo del que forma parte.
- 2º.- Entender las ideas principales y distinguirlas de las secundarias en textos de prensa de carácter informativo, descriptivo o narrativo que se refieran a los temas del currículo. En caso de desconocimiento de algunos aspectos léxicos o gramaticales, será capaz de deducirlos por el contexto.
- 3º.- Seguir sin esfuerzo el desarrollo argumental de textos sencillos y breves de carácter literario cuya comprensión sólo requiera unos conocimientos generales de la realidad sociocultural.

## **Avanzado**

- 1º.- El alumno deberá ser capaz de entender informaciones, opiniones y valoraciones subjetivas formuladas explícitamente, así como reconocer elementos implícitos del mensaje: alusiones, humor, ironía, etc.



- 2º.- Entenderá con detalle la información, las opiniones y los juicios de valor que se hayan formulado explícitamente en textos de prensa que traten de temas generales o familiares al alumno, así como distinguir la parte informativa del texto, las opiniones y las valoraciones.
- 3º.- Seguirá sin esfuerzo la lectura de textos literarios accesibles, cuya comprensión sólo requiera unos conocimientos generales de la realidad sociocultural y aunque haya desconocimiento de elementos gramaticales o léxicos.

## **Superior**

- 1º.- En textos de prensa que traten de temas generales o familiares al alumno, entenderá con detalle y distinguirá la información, las opiniones y los juicios de valor. Reconocerá referencias y alusiones no explícitas en el texto, siempre que puedan ser comprendidas a partir de los conocimientos culturales previos del alumno.
- 2º.- Entenderá la relación entre los diversos elementos de la estructura del texto.
- 3º.- Comprender textos literarios de autores contemporáneos, cuando para ello sólo se requiera tener unos conocimientos generales de la realidad sociocultural y aunque pueda encontrarse con determinadas carencias en el dominio del vocabulario.

## ***EXPRESIÓN ESCRITA***

### **Inicial**

- 1º.- El alumno deberá ser capaz de escribir notas personales sobre las necesidades básicas de la vida cotidiana.
- 2º.- Elaborar descripciones y narraciones breves mediante el uso de enunciados simples enlazados con los conectores esenciales.

El mensaje será comprensible para el destinatario, aunque el texto pueda contener algunos errores ortográficos, léxicos y gramaticales.

### **Intermedio**

- 1º.- El alumno deberá ser capaz de elaborar textos no demasiado extensos, que incluyan coordinación y subordinación mediante el uso de los conectores más frecuentes y cuyo tono se adecue a su contenido y a sus objetivos.

Estos textos consistirán en cartas y notas personales, breves informes, resúmenes y redacciones cortas.

El contenido de los textos se referirá a experiencias y opiniones de personas, acontecimientos concretos e información objetiva sobre los temas de este nivel.

El mensaje será comprensible a cualquier lector, aunque el texto pueda contener errores ortográficos, léxicos y gramaticales esporádicos, debidos en su mayor parte a la interferencia de la lengua materna.

Para la elaboración de textos sobre los temas del currículo, el alumno se apoyará en sus conocimientos del léxico. Con respecto a otros temas será capaz de hacer un uso adecuado del diccionario.

## **Avanzado**

- 1º.- El alumno deberá ser capaz de elaborar textos de cierta longitud, empleando las estructuras sintácticas habituales de la lengua española y con un dominio general de los recursos estilísticos más frecuentes.

Estos textos consistirán en cartas formales e informales, resúmenes e informes.

El contenido de los textos se referirá a los temas del currículo y a temas generales o del interés particular del alumno.

Los textos presentarán una adecuada corrección formal. Cuando el tema sea alguno de los del currículo, el texto presentará también una notable riqueza léxica.

## **Superior**

- 1º.- El alumno deberá ser capaz de escribir con soltura textos utilizando los giros, expresiones y recursos estilísticos propios de la lengua, poniendo de manifiesto un uso creativo de ella y desarrollando al máximo su potencial comunicativo.

Estos textos consistirán en cartas, resúmenes e informes, en los cuales el alumno relatará con precisión los datos objetivos y expondrá su opinión con los matices oportunos.

Los temas sobre los que versarán estos textos no requerirán una especialización ni conocimientos específicos.

## CONTENIDOS

## CONTENIDOS

### CONSIDERACIONES PREVIAS

En el campo de la enseñanza de lenguas extranjeras, la investigación sobre los criterios que deben orientar la selección de los contenidos y su distribución temporal ha constituido, tradicionalmente, el centro de atención de los responsables de la preparación de los programas de enseñanza.

Durante décadas, la influencia del análisis lingüístico de tipo estructural propició la difusión de programas elaborados a partir de la selección de contenidos léxicos y gramaticales, con criterios de gradación de dificultad que dependían de la mayor o menor complejidad de los propios contenidos.

A partir de los años setenta, sin embargo, con el desarrollo del *enfoque comunicativo* en la enseñanza de lenguas, se empieza a producir un cambio gradual que conduce a una mayor atención hacia los intereses y las necesidades del alumno, por lo que se buscan nuevos criterios en la selección de los contenidos y se empieza a valorar la importancia de los procedimientos pedagógicos que permitan poner en juego tales contenidos en contextos significativos y motivadores. Así, desde los programas elaborados a partir de contenidos gramaticales se evoluciona hacia un criterio de selección de contenidos de carácter funcional, más acorde con el objetivo final del desarrollo de la competencia comunicativa.

La idea de organizar los programas de enseñanza a partir del análisis de las funciones

lingüísticas fue recibida, en un primer momento, como una alternativa coherente, en la medida en que partía de una reflexión sobre las necesidades comunicativas de los usuarios de la lengua y ofrecía la posibilidad de organizar los contenidos de enseñanza mediante la consideración de factores situacionales, contextuales y extralingüísticos. El desarrollo, sin embargo, de los modelos funcionales no consiguió resolver el problema de la gradación de dificultad de los contenidos y su correspondiente distribución temporal, dado que las funciones lingüísticas, entendidas como unidades de organización de los programas, seguían respondiendo a un análisis centrado en la propia lengua e ignoraban los factores cognitivos que actúan de forma decisiva en el aprendizaje.

Recientemente, las investigaciones realizadas en el campo de la adquisición de lenguas extranjeras han orientado el interés de los especialistas hacia los procesos psicológicos implicados en el aprendizaje. El reconocimiento de que el aprendizaje de una lengua es, ante todo, un proceso psicolingüístico ha guiado, desde los años ochenta, la preocupación de los investigadores por encontrar una unidad de análisis o de organización de los programas de enseñanza que trascienda los criterios estrictamente lingüísticos y permita orientar el desarrollo de un curso a partir de la consideración de los factores cognitivos implicados en el proceso de aprendizaje. Así, desde distintas iniciativas pedagógicas, se ha propuesto el concepto de *tarea* como unidad de organización de carácter no lingüístico, lo que conlleva un importante cambio de enfoque. De este modo, la preocupación de los responsables de la organización de los cursos deja de estar centrada en el conocimiento y las capacidades que debe alcanzar el alumno como resultado de la enseñanza y se dirige hacia el *proceso* a través del cual se alcanzará ese conocimiento y esas capacidades.

Las distintas propuestas que pueden recogerse bajo la denominación general de *enfoque por tareas* presentan diferencias en aspectos particulares, como la naturaleza de su fundamentación teórica, la utilización o no de un análisis previo de necesidades o los criterios para la selección y gradación de las tareas específicas, pero comparten el concepto de *tarea* como unidad de análisis alternativa a unidades de análisis de carácter lingüístico como las estructuras, las funciones o las palabras (Long 1992). Esto supone,

de hecho, que la separación en el currículo entre los contenidos y la metodología quede desdibujada, en la medida en que se renuncia a la especificación previa de los contenidos

lingüísticos en favor de la determinación de las tareas y de las actividades que los alumnos realizarán en clase.

Aunque el *enfoque por tareas* ha abierto un interesante camino para la experimentación en el campo de la enseñanza de lenguas extranjeras, presenta todavía algunos importantes problemas que aconsejan ponderar con detenimiento las ventajas y desventajas de los distintos modelos. La investigación sobre la que se sustenta este enfoque es todavía limitada y existen muy pocos informes sobre programas que lo hayan incorporado y que permitan avalar su viabilidad, sobre todo en proyectos pedagógicos de carácter institucional. Por otra parte, los parámetros que se proponen para determinar la gradación de las tareas carecen todavía de base empírica suficiente y la falta de especificación de contenidos lingüísticos plantea serios problemas a la hora de diseñar las pruebas de evaluación al final de cada ciclo de enseñanza.

Algunas propuestas recientes han planteado una vía intermedia que permite hacer compatible la previa especificación de contenidos lingüísticos con la utilización de las *tareas*, concebidas como instrumentos para la organización de actividades (Nunan 1989; Estaire y Zanón 1990). Según este planteamiento, los bloques de contenidos gramaticales, funcionales, temáticos, etc., del currículo deben ser entendidos como instrumentos de control, que permiten al profesor identificar los aspectos particulares de enseñanza que aparecen conjuntamente en la *tarea*, al tiempo que sirven a los examinadores para elaborar las pruebas de evaluación correspondientes al final de un ciclo. El fundamento de estas propuestas se desarrolla más extensamente en el capítulo dedicado a la metodología, donde esta solución intermedia se presenta como una opción metodológica que puede ser utilizada por el profesor a partir de los presupuestos del presente Plan Curricular.

En el Plan Curricular del Instituto Cervantes se ha optado por la especificación de los contenidos, pero a partir del reconocimiento de la importancia de los procesos psicolingüísticos implicados en el aprendizaje. En el capítulo dedicado a la metodología se ofrece un conjunto de orientaciones, generales y prácticas, que puede servir de base para determinar el modelo de organización de las actividades correspondiente a cada ciclo de enseñanza. Los equipos docentes considerarán las características y los intereses de sus alumnos, así como los estilos de aprendizaje con los que estén más familiarizados, a la hora de optar por un modelo u otro, y dispondrán del margen de autonomía necesario para

experimentar distintas opciones metodológicas a partir del trabajo en equipo.

## BLOQUES DE CONTENIDOS

En coherencia con los objetivos específicos de los distintos niveles y de los correspondientes cursos en que se dividirá cada uno de ellos, se han seleccionado los contenidos que se presentan a continuación en cuatro bloques diferenciados. Debe tenerse en cuenta, sin embargo, que la capacidad de uso efectivo y correcto de la nueva lengua no se produce como resultado de un trabajo fragmentario sobre los bloques de contenidos, sino más bien como resultado de una práctica real de la comunicación entendida como transmisión de sentido, lo que conlleva combinar armónicamente distintos factores: *expresión, comprensión e intercambio de información*. Por lo tanto, deberá tenerse presente que las listas de contenidos no constituyen programas directamente dirigidos a la enseñanza, sino que son instrumentos que los equipos docentes de los centros utilizarán para la preparación de las actividades del aula y para la selección de los materiales más adecuados.

Los contenidos se presentan agrupados en los cuatro bloques siguientes:

- 1 LENGUA Y COMUNICACIÓN: Contenido funcional
- 2 LENGUA Y SISTEMA: Contenido gramatical
- 3 LENGUA, CULTURA Y SOCIEDAD: Contenido temático
- 4 LENGUA Y APRENDIZAJE: Contenido pedagógico



El primer bloque se refiere a los contenidos comunicativos y enumera las funciones que los alumnos deberán practicar como usuarios de la lengua. Estas funciones son los elementos que deben permitir al alumno un *uso efectivo* de la lengua.

La progresión en el dominio de las diversas funciones a través de los distintos cursos y niveles se produce, por una parte, de forma acumulativa: todas las que aparecen en las listas de los niveles inferiores se suponen también presentes en los niveles sucesivos; por otra parte, la corrección formal y la riqueza léxica y expresiva que los alumnos irán adquiriendo mediante la práctica de los contenidos del segundo y del tercer bloque -contenido gramatical y contenido temático- contribuirán también al enriquecimiento del dominio de las funciones, cuya práctica se verá diversificada con el uso de los registros formal e informal y con otros usos adecuados a contextos específicos. La utilización de diferentes canales de comunicación -escrito, oral, en presencia, a través de los medios de comunicación, etc.- servirá, así mismo, para diversificar la práctica de las funciones lingüísticas.

El segundo bloque presenta los contenidos gramaticales y, al igual que en el bloque anterior, los contenidos de los niveles inferiores se consideran integrantes también de los superiores. En este bloque, no obstante, se especifican con más detalle los aspectos particulares de cada contenido, pues se considera conveniente y útil proporcionar un acercamiento gradual y pormenorizado de las características formales de la lengua.

El tercer bloque presenta los temas sobre los que versarán las actividades de comunicación en el aula. Las actividades comunicativas y los elementos del sistema formal no se producen en un vacío temático ni en un medio abstracto o aséptico, sino en un entorno social determinado geográfica e históricamente. El bloque temático sirve, en consecuencia, a diversos fines, de entre los que se destacan los siguientes:

- Orientar sobre el tipo de temas y situaciones que favorecen el *uso social* de la lengua con el fin de guiar a los profesores en la selección de aspectos socioculturales relevantes, cuyo desconocimiento por parte de los alumnos imposibilitaría la comunicación o produciría malentendidos.

- Impulsar una enseñanza que transmita una imagen real y actual de la sociedad española y del mundo hispánico, superando los tópicos y los prejuicios. En este sentido, una de las secciones de este bloque de contenidos propone temas relacionados con distintos aspectos políticos, sociales y culturales de España y del mundo hispánico en general.
- Permitir el desarrollo de actitudes y de valores que favorezcan el reconocimiento del pluralismo cultural en la sociedad internacional. La lengua, que es un instrumento para el diálogo y la comprensión, puede ser utilizada para el enfrentamiento individual y colectivo; por tal motivo, entre los temas de este bloque, se incluye una sección que comprende aspectos vitales para la comunidad, relacionados con la solidaridad internacional y con el respeto mutuo.
- Servir de fuente para la selección de elementos gramaticales y léxicos que serán objeto de aprendizaje.

Todos los temas de este tercer bloque tendrán una presencia implícita en las diversas situaciones de comunicación que reflejen los materiales; en este sentido, servirán de guía para la elaboración de actividades de clase, así como para la elección, en su caso, de los manuales y de los materiales didácticos. Los temas podrán ser, también, objeto de tratamiento explícito, según las características peculiares de cada uno de ellos. En cada una de las secciones del bloque se presenta una nota aclaratoria sobre el tipo de tratamiento que se propone en cada caso.

En el bloque de contenido temático no se ha establecido gradación en diferentes niveles, dado que todos los temas propuestos pueden incidir, implícita o explícitamente, en la comunicación entre los usuarios de la lengua, con independencia de su grado de dominio, si bien el tratamiento de determinados temas, por su complejidad conceptual, exige un conocimiento lingüístico de nivel avanzado o superior.

Finalmente, el cuarto bloque comprende una serie de técnicas y de *estrategias* que acompaña a todo proceso de aprendizaje, de forma espontánea e inconsciente, o bien de forma consciente y programada. La práctica de estas técnicas y *estrategias* no puede realizarse mediante una introducción sucesiva de todas ellas; algunas, por su propia

naturaleza, se repetirán en distintos momentos a lo largo de un curso; otras tendrán una presencia menos regular, más esporádica. El bloque de contenido pedagógico es, por tanto, un instrumento al que se deberá recurrir cada vez que se programe un curso, para extraer las técnicas y *estrategias* más apropiadas para cada grupo particular de alumnos.

El bloque se divide en dos secciones: técnicas y *estrategias* de aprendizaje, y *estrategias* de comunicación. Esta división se debe sólo al interés por facilitar la organización del trabajo; no debe olvidarse, sin embargo, que, más que de dos grupos separados, se trata de dos elementos que se hallan en los extremos de un mismo *continuum* y que deberán considerarse siempre a partir de sus mutuas relaciones en función de la actividad que se desarrolle.

## SELECCIÓN DE CONTENIDOS POR NIVELES

### LENGUA Y COMUNICACIÓN: Contenido funcional

#### Inicial

##### \* *Información general*

- Identificar personas, lugares y objetos.
- Describir personas, lugares, objetos y estados.
- Comparar personas, objetos, lugares, situaciones y acciones.
- Referirse a acciones habituales o del momento presente.
- Referirse a acciones y situaciones del pasado.
- Referirse a planes y proyectos.
- Expresar intenciones, condiciones y objetivos.

##### \* *Opiniones*

- Expresar y pedir opiniones sobre alguien o algo.
- Expresar y preguntar por acuerdo y desacuerdo.
- Corroborar y negar una afirmación ajena.

##### \* *Conocimiento y grado de certeza*

- Expresar conocimiento o desconocimiento.
- Expresar y preguntar por el grado de (in)seguridad.

##### \* *Obligación, permiso y posibilidad*

- Expresar y preguntar si es posible o no hacer algo.
- Expresar y preguntar por la obligatoriedad de hacer algo.

- Pedir, conceder y denegar permiso.

\* *Sentimientos, deseos y preferencias*

- Expresar y preguntar por gusto y agrado.
- Expresar y preguntar por satisfacción y deseo.
- Expresar y preguntar por preferencias.
- Expresar y preguntar por deseo y necesidad.
- Expresar y preguntar por sensaciones físicas y dolor.

\* *Sugerencias, invitaciones e instrucciones*

- Sugerir actividades y reaccionar ante sugerencias.
- Pedir a otros que hagan algo.
- Invitar y ofrecer algo, aceptar y rechazar invitaciones y ofrecimientos.
- Ofrecer y pedir ayuda, aceptarla y rechazarla.

\* *Usos sociales de la lengua*

- Saludar y despedirse.
- Presentar a alguien y reaccionar al ser presentado.
- Reaccionar ante una información o un relato con expresiones de interés, sorpresa, alegría, pena, etc.
- Pedir perdón.
- Dar las gracias.
- Felicitar.

\* *Organización del discurso*

- Dirigirse a alguien.
- Iniciar el discurso.
- Relacionar elementos y partes del discurso.
- Finalizar un discurso.

\* *Control de la comunicación oral*

- Señalar que no se entiende.
- Solicitar la repetición de lo dicho.
- Verificar que se ha comprendido lo dicho.

- Deletrear y solicitar que se deletree.
- Solicitar que se escriba algo.
- Preguntar por una palabra o expresión que no se conoce o que se ha olvidado.
- Pedir a alguien que hable más despacio o más alto.

## Contenido funcional

### Intermedio

#### \* *Información general*

- Transmitir lo dicho por otros.
- Relacionar informaciones mediante la expresión de causas, consecuencias, condiciones y finalidad.

#### \* *Opiniones*

- Expresar acuerdo y desacuerdo total o parcial.
- Mostrarse a favor o en contra de una propuesta o idea.
- Justificar y argumentar una opinión.
- Expresar juicios y valoraciones.

#### \* *Conocimiento y grado de certeza*

- Expresar y preguntar si se sabe algo o si se conoce algo o a alguien.
- Formular hipótesis.

#### \* *Obligación, permiso y posibilidad*

- Expresar posibilidad e imposibilidad.

#### \* *Sentimientos, deseos y preferencias*

- Expresar sorpresa.
- Expresar alegría.
- Expresar pena o decepción.
- Expresar temor o preocupación.
- Expresar gratitud y reaccionar ante un agradecimiento.
- Disculparse por algo que uno ha hecho y reaccionar ante una disculpa.

\* *Sugerencias, invitaciones e instrucciones*

- Dar instrucciones a otros para que hagan algo.
- Transmitir una petición, encargo u orden, y pedir que se transmita un mensaje.
- Aconsejar y reaccionar ante un consejo.
- Prevenir y advertir; reaccionar ante advertencias.
- Llamar la atención hacia algo.

\* *Usos sociales*

- Formular buenos deseos al despedirse.
- Preguntar por el estado de salud o de ánimo del interlocutor o de personas de su entorno.
- Preguntar por la forma de tratamiento y proponer el tuteo.
- Participar en intercambios sociales de la vida cotidiana sujetos a cierto grado de formalidad (ej. entregar o recibir un regalo, invitar o ser invitado a reuniones sociales, elogiar y recibir un elogio, concertar una cita).

\* *Organización del discurso*

- Introducir un tema u opinión.
- Coordinar y organizar elementos y partes del discurso.
- Poner ejemplos.
- Destacar determinados aspectos del discurso.
- Finalizar una intervención o la conversación general.
- Redactar cartas según los usos habituales (saludos, encabezamientos, despedidas, fechas, etc.).

\* *Control de la comunicación oral*

- Mostrar que se está siguiendo la intervención de otra persona.
- Indicar el deseo de continuar.
- Animar a alguien para que continúe.
- Mantener activa la comunicación en caso de dudas sobre la lengua o el contenido de la conversación.
- Corregir lo que uno mismo ha dicho.
- Parafrasear.



- Repetir lo que uno mismo ha dicho.
- Comprobar o indicar que se ha comprendido algo mediante un resumen del significado o de la intención expresada por el hablante.
- Indicar inseguridad en cuanto a la comprensión de algo.

## Contenido funcional

### Avanzado

#### \* *Información general*

- Relacionar o añadir informaciones señalando oposiciones y contrastes.
- Relacionar o añadir informaciones señalando procesos, resultados y circunstancias.
- Recordar algo a alguien.

#### \* *Opiniones*

- Expresar acuerdo y desacuerdo con parte de lo que ha dicho otro.
- Juzgar, valorar.

#### \* *Conocimiento y grado de certeza*

- Expresar duda y reserva.
- Reaccionar ante informaciones nuevas refiriéndose al conocimiento anterior.
- Invitar al interlocutor a que formule hipótesis.
- Expresar probabilidad.

#### \* *Obligación, permiso y posibilidad*

- Expresar prohibiciones.
- Conceder permiso con determinadas condiciones.

#### \* *Sentimientos, deseos y preferencias*

- Expresar extrañeza o asombro.
- Expresar desinterés y aburrimiento.
- Expresar lástima.
- Expresar miedo.
- Quejarse, lamentarse.

\* *Sugerencias, invitaciones e instrucciones*

- Reclamar y protestar, y reaccionar ante una protesta o reclamación.
- Dar ánimos y tranquilizar.
- Recomendar y pedir recomendación.
- Ceder la elección al interlocutor.

\* *Usos sociales*

- Hacer cumplidos y reaccionar ante un cumplido.

\* *Organización del discurso*

- Reconocer y utilizar marcadores del discurso para señalar relaciones de reforzamiento, de secuencia lógica y de contraste.
- Extraer información relevante para hacer un resumen.
- Seleccionar información relevante mediante el contraste o la comparación de las ideas.
- Responder a intervenciones ajenas mediante réplica.
- Continuar otras intervenciones mediante ejemplos, argumentos y reformulaciones.
- Hacer un inciso.
- Cambiar de tema.

\* *Control de la comunicación oral*

- Aportar una palabra o expresión al interlocutor.
- Solicitar información sobre una palabra o una expresión que se ha olvidado.
- Clarificar el significado o la intención de la conversación mediante un resumen.

## Contenido funcional

### Superior

#### \* *Información general*

- Hablar de cambios y transformaciones.
- Asumir y quitar responsabilidad.

#### \* *Opiniones*

- Valorar experiencias e impresiones propias o ajenas.
- Matizar añadiendo o modificando información.

#### \* *Conocimiento y grado de certeza*

- Garantizar la veracidad de algo.
- Formular hipótesis sobre el pasado.
- Expresar probabilidad.

#### \* *Obligación, permiso y posibilidad*

- Comprometerse a realizar algo.

#### \* *Sentimientos, deseos y preferencias*

- Expresar fastidio y compartirlo.
- Expresar desilusión.
- Expresar alivio.
- Expresar irritación, indignación.
- Mostrar comprensión.
- Mostrar incompreensión.
- Expresar repulsión, rechazo.
- Expresar nostalgia.
- Reprochar.
- Expresar impaciencia.

\* *Sugerencias, invitaciones e instrucciones*

- Pedir favores.
- Ofrecerse para realizar una acción.
- Dispensar de hacer algo.
- Pedir socorro o ayuda.
- Expresar resignación.
- Expresar arrepentimiento.
- Recriminar.
- Amenazar.

\* *Usos sociales de la lengua*

- Saludar a alguien a quien hace tiempo que no se ha visto.
- Expresar condolencia.

\* *Organización del discurso*

- Comprender y expresar relaciones entre partes del discurso mediante recursos de cohesión léxica (sinonimia, antítesis, etc.) y de cohesión gramatical (referencia anafórica y catafórica, elipsis, etc.).
- Organizar información para presentar argumentaciones e informes utilizando recursos de carácter retórico: generalización, definición, clasificación.

\* *Control de la comunicación oral*

- Indicar que la intervención ha sido malinterpretada.
- Ceder el uso de la palabra.
- Tomar la palabra.
- Pedir a alguien que cambie de tema.
- Pedir la opinión de alguien al hilo de la conversación.

## LENGUA Y SISTEMA: Contenido gramatical

### Inicial

#### \* *Pronunciación de los sonidos*

- Identificación y producción de los sonidos vocálicos y combinaciones de vocales.
- Identificación y producción de los sonidos consonánticos y grupos consonánticos.

#### \* *Entonación*

- Segmentación del discurso en grupos fónicos.
- Entonación y sintaxis: identificación y realización de los patrones entonativos básicos (enunciativo, interrogativo, exclamativo).

#### \* *Acento y ritmo*

- Localización del acento.
- El ritmo de la frase en la cadena hablada.

\*       \*       \*

#### \* *Sustantivos*

- Género: reglas generales de diferenciación del género por la terminación. Casos especiales más frecuentes. El género de sustantivos referidos a personas (profesión, parentesco, etc.).
- Número: formación de plurales.
- Concordancia.

\* *Artículo*

- Morfología. Contracción.
- Usos generales del artículo determinado e indeterminado.
- Presencia y ausencia: reglas generales. Casos especiales más frecuentes: en los tratamientos; con marcadores temporales; con *hay/está*.

\* *Adjetivo calificativo*

- Género y número. Concordancia.
- Comparativos y superlativos más frecuentes.

\* *Pronombre personal*

- Formas tónicas y átonas.
- En función de sujeto: presencia, ausencia y colocación.
- En función de objeto directo y de objeto indirecto: usos generales; doble pronombre.
- Reflexivos con verbos de uso frecuente.

\* *Demostrativos*

- Morfología.
- Uso para identificar, señalar y discriminar.

\* *Posesivos*

- Formas tónicas y átonas.
- Usos generales: identificación; relaciones de propiedad.
- Presencia/ausencia del posesivo. Alternancia artículo/posesivo.

\* *Indefinidos y cuantitativos*

- Morfología y uso de los más frecuentes. Formas apocopadas.
- Oposiciones: *algo/nada*; *alguien/nadie*; *alguno/ninguno*.
- Construcciones de doble negación.

\* *Interrogativos*

- Morfología y usos en la interrogativa directa.
- Contraste en el uso de algunos interrogativos, tales como *qué/cuál/quién*.
- Uso de los interrogativos más frecuentes precedidos de preposición.

\* *Numerales*

- Formación y concordancia de los cardinales y ordinales de uso más frecuente.
- Pesos y medidas más frecuentes.

\* *Usos de ser y estar*

- Uso de *ser* para identificar. *Ser* + sustantivo.
- Uso de *ser* para referirse a nacionalidad, profesión, lugar de origen, ideología, material.
- Uso de *ser* para expresar la hora y para referirse al tiempo.
- Uso de *ser/estar* + adjetivo calificativo.
- Uso de *ser/estar* para expresar localización espacial.
- Uso de *estar* + adverbio de modo.
- Uso de *estar* + *de* + sustantivo.
- Uso de *estar* + participio.

\* *Tiempos verbales*

- Presente de indicativo de los verbos regulares e irregulares más frecuentes. Morfología y usos. Expresión de acciones habituales. Presente con valor de futuro.
- Pretérito perfecto de los verbos regulares y de los irregulares más frecuentes. Morfología y uso.
- Pretérito indefinido de verbos regulares y de los irregulares más frecuentes. Morfología y uso.
- Uso del pretérito perfecto / pretérito indefinido en función de los marcadores temporales.
- Pretérito imperfecto. Morfología y usos más frecuentes.
- Imperativo: morfología de los verbos más frecuentes. Uso para invitar a realizar una acción y para dar instrucciones sencillas. Imperativo + pronombres átonos.



\* *Formas no personales*

- Morfología y uso del infinitivo en función sustantiva y en perífrasis.
- Morfología y uso del participio en función adjetiva y en los tiempos compuestos.
- Morfología y uso del gerundio en perífrasis.

\* Construcciones con verbos como *gustar, parecer, doler*.

\* Perífrasis verbales, tales como *tener que* + infinitivo; *ir a* + infinitivo; *estar* + gerundio; *poder* + infinitivo.

\* *Adverbios y locuciones adverbiales*

- Uso de los más frecuentes de cantidad, afirmación, negación, modo.

\* *Preposiciones y locuciones prepositivas*

- Uso y significado de las más frecuentes.

\* *Referencias temporales*

- Indicadores de la habitualidad y de la frecuencia (ej. *nunca; a veces; todos los días*).
- Indicadores más frecuentes del tiempo pasado, presente y futuro.
- Expresión de la hora, de la fecha, de la estación del año.
- Indicadores de anterioridad y de posterioridad con respecto al presente (ej. *antes de; después de*).

\* *Referencias espaciales*

- Indicadores de localización espacial, tales como *aquí; encima (de); al norte*.
- Indicadores de proximidad, lejanía, distancia.
- Indicadores de delimitación espacial, tales como *desde...hasta; de...a*.

\* Concordancia sujeto-verbo y sujeto-atributo. Orden de colocación de los elementos oracionales.

- \* Oraciones enunciativas (afirmativas y negativas).
- \* Oraciones interrogativas directas.
- \* Oraciones exclamativas y exhortativas. Uso de las interjecciones más frecuentes.
- \* Oraciones impersonales. Uso impersonal de los verbos *haber*, *hacer* y *ser*.
- \* Oraciones comparativas con partículas de uso frecuente.
- \* Oraciones coordinadas con las conjunciones de uso más frecuente.
- \* *Oraciones subordinadas*
  - Sustantivas con el verbo en indicativo o en infinitivo.
  - Adverbiales temporales, causales y condicionales con verbo en indicativo e introducidas por las conjunciones más frecuentes.
  - Adjetivas con verbo en indicativo, introducidas por los relativos de uso más frecuente.

\* \* \*

- \* *Alfabeto*
  - Reconocimiento y uso de las letras del alfabeto español, en mayúsculas y en minúsculas.
  - Denominación de las letras del alfabeto.
- \* *Acento ortográfico*
  - Reconocimiento de la tilde como marca del acento prosódico.

\* *Signos de puntuación*

- Reconocimiento y transcripción de los siguientes signos: coma, punto y coma, dos puntos, punto final, puntos suspensivos, principio y fin de interrogación, principio y fin de admiración, paréntesis, guión.

\* *Abreviaturas*

- Reconocimiento de abreviaturas de uso frecuente.

## Contenido gramatical

### Intermedio

*Nota aclaratoria:*

*El símbolo \_ significa que lo introducido por el asterisco deberá ser objeto de sistematización. No se trata ya, como en el nivel anterior, de la presentación de un aspecto particular o de una parte del correspondiente contenido gramatical sino de la articulación de todos aquellos aspectos que deben ser tenidos en cuenta para entender su funcionamiento.*

#### \* *Pronunciación de los sonidos*

- Identificación y producción de las variantes:

- contextuales;
- en función de la posición.

#### \* *Entonación*

- Entonación y sintaxis: modalidades entonativas correspondientes a las interrogativas indirectas y a las subordinadas sustantivas, adjetivas y adverbiales que se presentan en este nivel.

#### \* *Acento y ritmo*

- Acentuación de las palabras aisladas y distribución de los acentos en la frase.

\* \* \*

\* Casos especiales de concordancia de los sustantivos.

- \* \_ Reglas generales de la presencia/ausencia del artículo.
- \* \_ Uso de los indefinidos y cuantitativos más frecuentes.
- \* Agrupación de artículo + indefinido (ej. *el otro día*; *el mismo día*).
- \* \_ Morfología y uso de los posesivos.
- \* \_ Numerales cardinales. Uso de los partitivos más frecuentes.
- \* Formación y uso de los superlativos de superioridad e inferioridad relativa.
- \* Reglas generales de colocación del adjetivo. Formas apocopadas.
- \* \_ Uso de los interrogativos.
- \* \_ Usos de los pronombres personales y de su colocación.
- \* Pronombres personales con verbos recíprocos. Morfología y usos.
- \* Uso de *lo* y de los demostrativos neutros como referentes textuales.
- \* Concordancia entre los elementos constitutivos del grupo nominal.
- \* \_ Morfología y usos generales del presente de indicativo.
- \* \_ Morfología y usos del pretérito perfecto.
- \* \_ Morfología y usos más generales del futuro imperfecto.
- \* \_ Pretérito indefinido. Morfología de los irregulares. Sistematización de sus usos con marcadores temporales.

- \* \_ Morfología y usos del pretérito imperfecto.
- \* Pretérito pluscuamperfecto. Morfología y uso más frecuente.
- \* \_ Morfología y usos del imperativo.
- \* Presente de subjuntivo. Morfología. Uso del presente de subjuntivo en oraciones subordinadas.
- \* Correlación de tiempos en el estilo indirecto.
- \* Perífrasis verbales de uso frecuente, tales como *seguir* + gerundio; *empezar a* + infinitivo; *volver a* + infinitivo; *dejar de* + infinitivo.
- \* *Referencias temporales*
  - Sistematización de los indicadores temporales de uso frecuente.
  - Indicadores de relación de diferentes momentos del pasado (ej. *a los dos días, al cabo de los días*).
  - Indicadores de duración (ej. *durante; llevar + gerundio; desde hace*).
- \* *Referencias espaciales*
  - Sistematización de los indicadores de localización espacial de uso frecuente.
- \* Locuciones prepositivas de uso frecuente y casos de régimen preposicional (ej. *acordarse de; pensar en*).
- \* Adverbios y locuciones adverbiales de uso frecuente.
- \* \_ Oraciones coordinadas.
- \* Oraciones interrogativas indirectas.

\* Oraciones dubitativas, exhortativas y desiderativas.

\* *Oraciones subordinadas*

- Sustantivas con el verbo en indicativo y en subjuntivo cuando expresan sentimientos y opiniones, y cuando dependen de oraciones impersonales.
- Adjetivas con verbo en indicativo.
- Adverbiales temporales con verbo en indicativo y en subjuntivo e introducidas por las conjunciones y las locuciones conjuntivas más frecuentes.

\*       \*       \*

\* *Acento ortográfico*

- Reconocimiento y uso según las reglas generales.

\* *Signos de puntuación*

- Reconocimiento y transcripción de los siguientes signos: diéresis, comillas, raya.
- Reconocimiento de signos auxiliares: asterisco; corchete.

\* *Abreviaturas*

- Uso de abreviaturas frecuentes.

## Contenido gramatical

### Avanzado

*Nota aclaratoria:*

*El símbolo \_ significa que lo introducido por el asterisco deberá ser objeto de sistematización. No se trata ya, como en los niveles anteriores, de la presentación de un aspecto particular o de una parte del correspondiente contenido gramatical sino de la articulación de todos aquellos aspectos que deben ser tenidos en cuenta para entender su funcionamiento.*

\* *Realización fonética de los fonemas españoles*

- Identificación y producción de las variantes:
  - contextuales;
  - en función de la posición.

\* *Entonación*

- Entonación y sintaxis: modalidades entonativas correspondientes a las subordinadas sustantivas, adjetivas y adverbiales que se presentan en este nivel.

\* \* \*

- \* Elementos compositivos que se asocian con sustantivos: prefijos y sufijos de uso frecuente. Sustantivos con ambos géneros. Casos especiales de formación del número.

- \* Demostrativos y pronombre *lo* con frases preposicionales (ej. *lo de Luis me parece importante*).

- \* Uso de *lo* + adjetivo.



- \* Agrupaciones de indefinidos, tales como *muchas otras*, *otros muchos*. Uso de *uno*, *una* y *cualquiera* con valor de persona general.
- \* Construcciones comparativas del tipo *más/menos de*; *más/menos que* y *cuanto más/menos*, etc.
- \* Usos de *se* para expresar involuntariedad.
- \* Pronombres y adverbios relativos. Morfología y usos frecuentes.
- \* \_ Morfología y usos del pretérito pluscuamperfecto.
- \* \_ Usos de los tiempos del indicativo que se refieren al pasado, al presente y al futuro.
- \* \_ Morfología y usos del presente de subjuntivo.
- \* Morfología y usos del pretérito imperfecto de subjuntivo, del pretérito perfecto de subjuntivo y del pretérito pluscuamperfecto de subjuntivo.
- \* Morfología y usos del condicional.
- \* \_ Correlación de tiempos en el estilo indirecto referido al presente, al pasado o al futuro.
- \* \_ Usos de *ser* y *estar*.
- \* Usos del futuro y del condicional, simples y compuestos, para expresar la probabilidad.
- \* Construcciones pasivas.

\* *Oraciones subordinadas*

- Sustantivas con verbos en indicativo, subjuntivo o infinitivo.
- Condicionales, causales, finales, modales, concesivas, consecutivas con verbo en indicativo o en subjuntivo, introducidas por conjunciones y locuciones conjuntivas de uso frecuente.
- Adjetivas con verbo en indicativo y en subjuntivo introducidas por pronombres o adverbios relativos.
- Adverbiales con gerundio.

\*   \*   \*

\* *Acento ortográfico*

- Empleo adecuado del acento ortográfico en pares de palabras como: *aún/aun*; *dé/de* ; *más/mas* ; *mí/mi* ; *sé/se* ; etc.

\* *División silábica*

- Criterios generales de división silábica.

\* *Abreviaturas*

- Reconocimiento y empleo de abreviaturas de uso corriente en escritos de carácter no especializado.

\* *Siglas*

- Reconocimiento de siglas de uso frecuente.

## Contenido gramatical

### Superior

*Nota aclaratoria:*

*El símbolo \_ significa que lo introducido por el asterisco deberá ser objeto de sistematización. No se trata ya, como en los niveles anteriores, de la presentación de un aspecto particular o de una parte del correspondiente contenido gramatical sino de la articulación de todos aquellos aspectos que deben ser tenidos en cuenta para entender su funcionamiento.*

#### \* Entonación

- Entonación y sintaxis: modalidades entonativas correspondientes a las estructuras sintácticas que se presentan en este nivel.
- Matices expresivos de la entonación: reticencia, insinuación, etc.

\*   \*   \*

\* \_ El género de los sustantivos y casos especiales en la formación de plurales.

\* \_ Uso de los indefinidos y de los cuantitativos y de sus agrupaciones.

\* Uso de los demostrativos con sentido despectivo y de distanciamiento. Función catafórica.

\* \_ Numerales, ordinales, fraccionarios, multiplicativos, distributivos y colectivos.

\* Reconocimiento de las repercusiones semánticas y estilísticas de la posición del adjetivo calificativo.

- \* Pronombres personales como morfemas constitutivos de verbos pronominales.
- \* Usos especiales del pronombre como dativo ético o de interés.
- \* \_ Relativos con o sin antecedente expreso y con o sin preposición.
- \* Intensificadores de la cualidad, tales como *apenas, casi, extraordinariamente*.
- \* \_ Usos del infinitivo.
- \* Construcciones absolutas con infinitivo, gerundio o participio.
- \* \_ Usos y valores del presente de indicativo.
- \* Usos del futuro imperfecto.
- \* \_ Usos del condicional.
- \* Reconocimiento del pretérito anterior y del futuro de subjuntivo.
- \* \_ Perífrasis verbales de uso común.
- \* Construcciones con el verbo *ser* para destacar un elemento concreto (ej. *Fue él quien lo hizo*).
- \* \_ Oraciones comparativas.
- \* \_ Correlación de tiempos en las oraciones subordinadas sustantivas, adjetivas y adverbiales.

- \* Correlación de tiempos en el estilo indirecto referido al pasado, al presente y al futuro.  
Combinación de estilo directo e indirecto en un mismo relato.

\*       \*       \*

- \* *Siglas*

- Reconocimiento y utilización de las siglas más frecuentes en español.

## **LENGUA, CULTURA Y SOCIEDAD: Contenido temático**

### **LA VIDA COTIDIANA**

*Los temas de esta sección constituyen el marco situacional en el que aparecen las diferentes muestras de lengua (textos impresos, diálogos, materiales auténticos, etc.); su presencia en el currículo es, pues, implícita, aunque en algunos casos puede ser necesario un tratamiento explícito.*

- Usos sociales: relaciones familiares, vecinales, profesionales, de amistad; relaciones con desconocidos.
- El hábitat: vivienda, barrio, ciudad.
- La naturaleza y el ambiente: campo y ciudad; clima.
- Servicios de transportes, medios de locomoción.
- Servicios de comunicaciones: teléfonos, correos, etc.
- La vida cotidiana: horarios públicos y familiares; rutina diaria.
- Compras y negocios.
- Establecimientos públicos.
- El mundo profesional: laboral, estudiantil.
- El ocio. Distracciones y espectáculos. Deportes.
- La salud y la enfermedad. Asistencia médica.
- Los ciclos anuales: estaciones, fiestas, vacaciones.

### **LA ESPAÑA ACTUAL Y EL MUNDO HISPÁNICO**

*Los temas de esta sección tienen también una presencia implícita, pero pueden ser tratados de forma explícita en mucho mayor grado, y de forma especial a medida que se progresa a lo largo del programa.*

- Organización territorial, política y administrativa de España y de otros países del mundo hispánico.
- Partidos políticos, organizaciones sociales, asociaciones diversas.
- La vida social y política en el último tercio del siglo XX.
- Los servicios públicos: sanidad, enseñanza, etc.
- La cultura actual: las artes, el cine, la literatura, etc.
- Los medios de comunicación.
- Relaciones internacionales de España y de otros países del mundo hispánico.

## **TEMAS DEL MUNDO DE HOY**

*Estos temas serán objeto de tratamiento explícito, a través de la comprensión y de la producción de textos orales o escritos, en los cursos correspondientes al nivel avanzado o al superior.*

- Cambio y evolución social: progreso y desarrollo.
- Comunicación intercultural e internacional.
- Respeto al medio ambiente.
- Solidaridad e interdependencia mundial.
- Modos de vida, sistemas de valores.
- Comunidad y diversidad.
- Derechos humanos.

## LENGUA Y APRENDIZAJE: Contenido pedagógico

### TÉCNICAS Y ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE

#### \* *Visión del proceso de aprendizaje de la lengua*

- Comprensión de la naturaleza del proceso de aprendizaje de la lengua.
- Reconocimiento de los rasgos personales de aprendizaje.
- Reflexión sobre la estructura de los libros y de los materiales de aprendizaje, y uso autónomo de los mismos.

#### \* *Desarrollo del proceso de aprendizaje*

- Conexión de los nuevos conocimientos con los anteriores.
- Control y *autoevaluación* del proceso de aprendizaje.
- Búsqueda de ocasiones de práctica del idioma.
- Toma de riesgos en la práctica del idioma.
- Actitud positiva ante la presencia del error.
- Postura activa y con toma de iniciativas.
- Uso selectivo y efectivo de los recursos disponibles: gramáticas, diccionarios, consulta al profesor, etc.
- Uso de otros recursos del entorno externo: hablantes nativos, medios de comunicación, otros contactos, etc.

#### \* *Control de los elementos afectivos*

- Estímulo de la confianza en las propias capacidades y de actitudes positivas.
- Búsqueda de textos -sonoros y de lectura- con temas de interés personal, o de los que se tienen conocimientos previos.

#### \* *Desarrollo de la cooperación en el aprendizaje*

- Realización conjunta de tareas de comunicación.
- Realización conjunta de tareas de observación de fenómenos y de formulación de hipótesis.



- Colaboración en la consecución de los objetivos previamente establecidos mediante el diálogo.
- Sensibilidad hacia las ideas y los sentimientos del resto del grupo.

\* *Planificación del estudio*

- Fijación y negociación de los objetivos.
- Reconocimiento de los objetivos de las distintas actividades que se realicen en clase.
- Selección personal de los contenidos necesarios para realizar las actividades.
- Capacidad de programar el trabajo de forma autónoma.
- Identificación y negociación de las técnicas y de los procedimientos más efectivos.

\* *Autoevaluación*

- De los objetivos fijados.
- De las técnicas y de las estrategias que se utilicen.

\* *Comprensión y asimilación del sistema formal*

- Observar fenómenos y formular hipótesis.
- Verificar las hipótesis.
- Desarrollar razonamientos deductivos.
- Obtener una comprensión inductiva y global.
- Generalizar reglas observadas.
- Contrastar los rasgos del español con los de la lengua propia.
- Llevar un cuaderno de notas personales.
- Hacer resúmenes, compendios.
- Crearse la propia gramática de la lengua e ir revisándola, modificándola y ampliándola.

\* *Técnicas para el aprendizaje y la memorización de vocabulario*

- Crear diversas asociaciones mentales -textuales, en una frase, en grupos semánticos, en rimas, etc.-

- Crear asociaciones sonoras o visuales.
  - Crear asociaciones cinéticas.
  - Ayudarse de diversas técnicas: repaso frecuente, listas clasificadas, etc.
- \* *Técnicas para la pronunciación y la entonación*
- Imitar conscientemente el habla de los nativos.
  - Memorizar textos interesantes -canciones, poemas, refranes, trabalenguas, etc.- y declamarlos repetidamente.
  - Tararear esos textos para aprender el ritmo y la entonación.

## **ESTRATEGIAS DE COMUNICACIÓN**

- \* *La interacción oral*
- Recurrir a la propia lengua.
  - Pedir ayuda al interlocutor.
  - Recurrir a los gestos.
  - Ayudarse de paráfrasis, ejemplos, comparaciones, etc.
  - Asegurarse de que se ha entendido y de que se ha sido entendido.
  - Memorizar frases hechas y expresiones usuales.
- \* *La comprensión*
- Hacerse primero una idea general y luego buscar detalles concretos.
  - Buscar datos concretos y prescindir del resto.
  - Prever lo que se va a oír o leer, sobre la base de lo que se acaba de entender.
  - Deducir por el contexto.
  - Prestar atención a múltiples claves: lingüísticas, paralingüísticas y extralingüísticas; así por ejemplo, en el lenguaje escrito: imágenes, tipografía; y en el lenguaje oral: entonación, mímica, ritmo, etc.
  - Recurrir a los propios conocimientos previos: conocimientos generales del mundo, conocimientos particulares del tema, conocimientos particulares del tipo de texto.
  - Apoyarse en palabras clave.
  - Seguir prestando atención a la espera de obtener más claves.

- Entender el sentido de frases y de expresiones evitando la traducción palabra por palabra.
- Prestar atención a las expresiones que organizan el discurso.

\* *La expresión escrita*

- Hacer un primer esquema con las ideas que se quieren transmitir.
- Elaborar sucesivos borradores.
- Releer sucesivas veces con distintos objetivos: contenido, organización del texto, corrección gramatical, aspectos estilísticos, etc.
- Evaluar el progreso entre el primer borrador y la versión definitiva.

## METODOLOGÍA

## METODOLOGÍA

### CONSIDERACIONES PREVIAS

Los capítulos anteriores ofrecen una serie de instrumentos y de criterios de actuación que concretan las intenciones del currículo en lo relacionado con el *qué*, el *para qué* y el *cuándo* enseñar. Las orientaciones metodológicas que se presentan en este capítulo responden al convencimiento de que la especificación de los objetivos y de los contenidos de la enseñanza no garantiza, por sí misma, el éxito del desarrollo de un plan curricular. Es necesario, en todo caso, establecer un plan pedagógico que permita utilizar los instrumentos previstos a través de procedimientos y de técnicas adecuados a cada grupo particular de alumnos.

El enfoque de la reflexión teórica en el campo de las lenguas extranjeras se ha dirigido tradicionalmente con mucha más frecuencia a los contenidos de los programas que a la metodología mediante la cual deben ser enseñados tales contenidos; se ha privilegiado, por tanto, el *qué* enseñar sobre el *cómo* hacerlo. Los principios que inspiran la selección de contenidos de carácter nocional-funcional, por ejemplo, han sido objeto de largo debate en los últimos años, mientras que lo que se puede denominar *metodología comunicativa* está todavía pendiente, en gran medida, de una adecuada investigación (Morrow 1981).

En este sentido, el Plan Curricular del Instituto Cervantes parte de la convicción de que la articulación coherente de los bloques de contenidos y de las orientaciones metodológicas constituye el procedimiento más adecuado para posibilitar que el proceso de enseñanza y aprendizaje conduzca al desarrollo de la competencia comunicativa de los alumnos.

Del mismo modo que en el ámbito de los contenidos se propone en el presente Plan Curricular una ampliación de las propuestas tradicionales -limitadas a la especificación del contenido gramatical- en favor de un enfoque sobre la naturaleza de la lengua y del aprendizaje que permita responder a las necesidades comunicativas de los alumnos, la metodología se enfoca desde una perspectiva que considera la comunicación como un fenómeno que implica mucho más que la mera corrección gramatical. Así, por ejemplo, en el desarrollo de una conversación, el hablante deberá cuidarse de que su actuación lingüística, aparte de ser formalmente correcta, esté de acuerdo con la intención que subyace en ella, con el tipo de relación que se establezca entre los interlocutores, con el lugar, con el tema, con el contexto lingüístico, etc. El hablante se verá sometido, además, a diversas restricciones, como las derivadas del hecho de que no sepa por adelantado lo que se le va a responder, o que deba producir a ritmo rápido una serie de respuestas adecuadas en distintos niveles (Johnson 1981).

El nexo de unión entre los contenidos y la metodología es el aula, entendida como *espacio de comunicación*. La necesidad que sienten los alumnos de disponer de oportunidades para el desarrollo gradual de su competencia comunicativa es más acentuada en el caso de aquellos que aprenden la lengua en un contexto no hispano y que no disponen, por tanto, de *espacios de comunicación* en la nueva lengua fuera de la clase, como ocurre con los alumnos de los centros del Instituto Cervantes.

A partir de estas reflexiones, debe entenderse que la metodología en el currículo no se basa exclusivamente en presupuestos de carácter lingüístico, sino también en presupuestos psicolingüísticos que reconocen la naturaleza de los procesos de comunicación y la importancia de practicar en el aula este tipo de procesos. Más adelante, en las orientaciones metodológicas generales, se recoge una serie de rasgos básicos de los procesos de comunicación. La reflexión sobre el funcionamiento de los mecanismos que operan en estos procesos constituye un factor fundamental a la hora de determinar el tipo de procedimientos pedagógicos que favorecerán el desarrollo en el aula de actividades de carácter comunicativo.

El reconocimiento de la importancia de la práctica de los procesos de comunicación en el aula plantea importantes problemas pedagógicos, que requieren una respuesta adecuada desde el campo de la metodología. La práctica docente permite observar que mediante procedimientos diferentes se pueden alcanzar distintos tipos de resultados y que ningún *método* de enseñanza parece tener una superioridad inherente que le permita alcanzar de forma plenamente satisfactoria todos los resultados que se pretenden. Un *método* que se base en la comprensión consciente de la gramática y el vocabulario permitirá desarrollar habilidades para construir oraciones a partir de una serie de reglas, pero no la habilidad de desenvolverse en situaciones reales de comunicación. Un *método* que fomente la práctica separada de determinadas destrezas y la simulación en clase de situaciones concretas de comunicación, permitirá al alumno desenvolverse en ese tipo de situaciones, pero no en otras. Un *método* basado en el desarrollo espontáneo de la comunicación en clase, con escasa intervención del profesor, conducirá a los alumnos hacia un tipo de expresión fluida, pero quizá no correcta desde un punto de vista formal (Clark 1987).

Ante la ausencia de estudios convincentes que demuestren la superioridad de un *método* con respecto a otros, parece oportuno centrarse en la selección de los procedimientos pedagógicos que sean más adecuados para la realización de actividades de aprendizaje en situaciones diferentes, lo que permitirá establecer un equilibrio entre distintos procedimientos en función de las características de cada tipo de alumnado. En este sentido, un planteamiento metodológico que pretenda favorecer el objetivo último de que los alumnos sean capaces de desenvolverse en situaciones reales de comunicación debe tener en cuenta que, tanto el aprendizaje consciente de reglas y la práctica centrada en aspectos gramaticales, como el aprendizaje no sistemático basado en la propia experiencia, pueden ser procedimientos válidos en diferentes momentos del proceso de enseñanza y aprendizaje.

Una metodología consistente es, desde luego, mucho más que una colección de actividades o de técnicas de enseñanza. Necesita el fundamento de una serie de principios que orienten la selección, el desarrollo y la evaluación de los procedimientos pedagógicos que se vayan a poner en práctica. En este sentido, las orientaciones

metodológicas que se presentan en este capítulo tienen como objetivo el proporcionar a los profesores criterios e instrumentos que les sirvan de base para el desarrollo de la práctica docente en función de las necesidades y las expectativas particulares de cada grupo de alumnos.

El currículo adquiere, por tanto, en este capítulo, un carácter instrumental, en la medida en que recoge una serie de sugerencias mediante las cuales los profesores podrán analizar y valorar los procedimientos y actividades que se les proponga en cualquier material de enseñanza ya elaborado, o bien desarrollar por sí mismos procedimientos y actividades que respondan a los intereses y a las necesidades de sus propios alumnos.

A continuación se presenta, en primer lugar, una serie de orientaciones generales que constituye en realidad una breve reflexión sobre distintos aspectos de especial relevancia en el campo de la enseñanza de las lenguas extranjeras. Su inclusión en el documento responde al interés por ofrecer a los profesores argumentos para el debate y para la reflexión crítica. Las orientaciones generales que se proponen no agotan, desde luego, el amplísimo campo de la metodología, pero pueden servir como estímulo para la búsqueda de soluciones a los muchos problemas que quedan por resolver en este ámbito. Las orientaciones prácticas, por otra parte, proporcionan una serie de informaciones que puede servir de base para la práctica docente de los profesores. Tampoco se trata de una relación exhaustiva de temas y tiene, en todo caso, carácter orientador. Será la labor de los equipos docentes a lo largo del desarrollo del currículo la que permitirá confirmar, modificar o refutar las orientaciones generales y las orientaciones prácticas que se proponen en este capítulo.



## **ORIENTACIONES GENERALES**

### **Responsabilidad del alumno sobre su propio proceso de aprendizaje**

Entre los fines generales del Plan Curricular se recoge expresamente el reconocimiento de la importancia de garantizar el desarrollo de la responsabilidad del alumno sobre su propio proceso de aprendizaje.

Al observar fenómenos lingüísticos, el alumno elaborará hipótesis, generará reglas y aplicará estrategias de comunicación y de aprendizaje que podrá contrastar con las que utilicen sus compañeros. Todo esto le irá capacitando para tomar las riendas de su propio proceso de aprendizaje. El cuarto bloque de contenidos del currículo presenta, precisamente, un conjunto de estrategias de aprendizaje y de comunicación destinadas a facilitar el desarrollo de la autonomía de los alumnos.

El desarrollo de una actitud más responsable del alumno con respecto a su aprendizaje requiere un cambio fundamental en las funciones que tradicionalmente venían desempeñando en clase los profesores y los propios alumnos. Este cambio deberá producirse de manera gradual, siempre sobre la base del diálogo y de la cooperación entre ambas partes.

### **Importancia del papel activo del alumno en clase**

La importancia de que el alumno desarrolle un papel activo en clase puede considerarse desde una doble perspectiva: por una parte, la propia actividad discente, que lleva consigo el que el alumno opte entre distintas posibilidades de actuación lingüística, elabore hipótesis y las ensaye en clase, y evalúe las reacciones de los demás ante sus intervenciones; por otra, la necesidad de practicar en clase procesos de comunicación que permitan posteriormente la transferencia a situaciones reales. Esta última perspectiva se analiza con más detalle en el siguiente apartado.

El reconocimiento de la necesidad de que el alumno tenga un papel activo en clase no debe llevar a la conclusión de que el profesor ha de quedar relegado a un papel de mero observador. En una orientación metodológica dirigida a fomentar actividades de carácter comunicativo, la responsabilidad de diseñar el plan pedagógico a través del cual pueda ser estructurado el propio aprendizaje sigue correspondiendo al profesor. La motivación es un factor fundamental a la hora de lograr la participación activa de los alumnos, por lo que se hace necesario que el profesor tenga siempre presente la importancia de ofrecer variedad en el tipo de actividades que proponga en clase o en los materiales que utilice.

La actitud del alumno en clase influye de forma definitiva en lo que éste aprende. Entre las características del alumno que aprende de forma eficaz pueden destacarse las siguientes: la disposición a comunicarse en la nueva lengua siempre que es posible, el interés por el funcionamiento de la lengua, el arriesgarse a cometer errores, la tendencia a concentrar la atención en el significado, el corregir las propias producciones orales y escritas comparándolas con la forma correcta (M.E.C. 1992).

Es importante que el alumno dé su opinión sobre las actividades que se realizan en clase, sobre su propio progreso y sobre la marcha de la clase en general. Todo esto permitirá al profesor orientar su labor docente hacia las necesidades y las expectativas del grupo.

## **Práctica de procesos de comunicación en el aula**

Un factor que el profesor debe tener en cuenta a la hora de organizar cualquier tipo de actividad en el aula es la importancia de que el alumno pueda ver claramente, al finalizar la actividad propuesta, que es capaz de hacer algo que no podía hacer al principio, y que ese algo es útil desde un punto de vista comunicativo. La práctica de determinadas estructuras en ejercicios prácticos puede adquirir una dimensión comunicativa si existe una reflexión por parte del profesor y de los alumnos que permita relacionar esa práctica con la realización de una actividad de carácter comunicativo.

La pretensión fundamental de desarrollar la capacidad de los alumnos para comunicarse en la nueva lengua exige reproducir en el aula, en la medida de lo posible, los procesos de comunicación que se llevan a cabo en la vida real. Se recogen a continuación tres rasgos básicos de los procesos de comunicación que pueden ser reproducidos en el aula y que deberán tenerse en cuenta a la hora de organizar actividades de carácter comunicativo:

- *El "vacío de información"*

Con las reservas que impone toda simplificación, puede considerarse que generalmente, en la vida real, la comunicación tiene lugar entre dos o más personas, una de las cuales conoce algo que es desconocido por la otra o por las demás. El objetivo de la comunicación es llenar ese *vacío de información* que existe entre los interlocutores.

En el ámbito del aula, un ejercicio de *vacío de información* parte del hecho de que un alumno está en condiciones de comunicar algo que es desconocido por otro alumno al que se va a transmitir la información.

El concepto de *vacío de información* es uno de los más importantes en el campo de la enseñanza comunicativa. Cualquier ejercicio o actividad que pretenda que los alumnos participen en procesos de comunicación deberá tener en cuenta este concepto. La labor del profesor, a este respecto, consistirá en crear situaciones en las que los alumnos se vean obligados a llenar *vacíos de información* mediante el intercambio de información que caracteriza a estos procesos.

- *La libertad de selección de los elementos del mensaje oral*

Se trata de otra de las características de la comunicación y constituye una de las dificultades más importantes para el usuario de una lengua extranjera, en la

medida en que debe decidir, con la premura de tiempo que impone siempre la comunicación oral, no sólo las ideas que desea expresar, sino también los elementos lingüísticos que utilizará para hacerlo.

Un problema similar afecta al que escucha, ya que, debido a la libertad de selección por parte del hablante de los elementos del mensaje, se encuentra en una posición que no le permite conocer de antemano qué elementos configuran la comunicación.

El profesor debe tener presente que la práctica de ejercicios en los que se produce un constante control por su parte sobre los mensajes emitidos impide afrontar este aspecto de la comunicación.

*- Las intenciones que subyacen en el mensaje*

Es otro factor clave en la comunicación, y, como tal, debe tener reflejo en la práctica del aula. En la vida real, una persona se dirige a otra a partir de una intención determinada -agradecer, invitar, reprochar, etc.-, que trasciende el contenido del propio mensaje, y la respuesta que obtiene del interlocutor la evalúa siempre a partir de esa misma intención. En otras palabras, lo que alguien dice a otra persona depende no sólo de lo que realmente dice -aunque esto sea, obviamente, muy importante- sino de lo que quiere conseguir mediante lo que dice.

En este sentido, toda actividad pedagógica que tenga en cuenta este aspecto contribuirá a favorecer la práctica de procesos de comunicación en clase.

## **Transferencia de la práctica del aula a situaciones reales de comunicación**

Una de las razones de mayor peso que motivó la ampliación del alcance de los programas de lengua hacia planteamientos nocional-funcionales fue el hecho de que los alumnos encontraran serias dificultades a la hora de trasladar sus conocimientos gramaticales a las situaciones de comunicación tal como se producían fuera del aula.

La transferencia de habilidades lingüísticas desde el contexto del aula a otros contextos constituye un problema metodológico todavía no resuelto. En los últimos años, la práctica docente derivada de la aplicación de programas elaborados a partir de un análisis lingüístico de carácter funcional ha procurado desarrollar un tipo de actividades que permitiera acercar lo más posible el tipo de comunicación que se produce en el ámbito del aula a los procesos de comunicación que se desarrollan fuera de este ámbito.

No obstante, la práctica en clase de actividades que reproducen situaciones de la vida real no supone el rechazo de otro tipo de ejercicios, como los destinados a fomentar la corrección formal mediante la práctica controlada, siempre y cuando se lleven a cabo en función de objetivos de carácter comunicativo.

## **Procesos psicolingüísticos: intercambios y adquisición de la lengua**

En los últimos años, las investigaciones de carácter psicolingüístico sobre la adquisición de segundas lenguas han tenido notable repercusión sobre quienes suscriben los principios de la enseñanza comunicativa.

El énfasis en la valoración de los procesos psicolingüísticos conduce a la práctica en clase de actividades en las que haya algún tipo de intercambio que suponga la adquisición o la transmisión de nuevos elementos informativos, por el estímulo que supone este tipo de actividades para el desarrollo de la competencia comunicativa (Long and Crookes 1986). En este sentido, los principios que subyacen en la teoría de la adquisición de segundas lenguas permiten afirmar que los alumnos se sienten más motivados a utilizar

todos sus recursos lingüísticos cuando el profesor les formula preguntas respecto de las cuales no conoce la respuesta, esto es, cuando intenta obtener de los alumnos una información desconocida para él (Nunan 1988).

En los planteamientos que dirigen el foco de atención hacia los procesos psicolingüísticos en el aprendizaje está implícita la convicción de que el desarrollo de la lengua no se produce de forma lineal, "paso a paso", mediante un procedimiento en virtud del cual cada unidad elemental de contenido ha de ser aprendida a la perfección antes de pasar a la siguiente. Según estos planteamientos, y tal como se ha señalado anteriormente, el progreso en el aprendizaje de la lengua se realiza enriqueciendo y completando el potencial comunicativo de forma progresiva. En este sentido, las actividades receptivas desempeñan un papel importante, en la medida en que los mecanismos responsables del procesamiento de la información operan también durante los periodos de silencio que se producen a lo largo del aprendizaje. Estos mecanismos conducirán, con el tiempo, a la producción de mensajes que reflejan la asimilación del nuevo sistema lingüístico por parte del alumno durante aquellos periodos de silencio (M.E.C. 1992).

## **Replanteamiento del error**

Si se concibe el proceso de aprendizaje más como una progresión que como una incorporación lineal de nuevos conocimientos, la valoración de los errores que los alumnos cometen en la práctica de clase adquiere un sentido distinto al tradicional. El error es visto ahora como un factor inevitable en el camino hacia la aprehensión del sistema lingüístico y ofrece a los alumnos la posibilidad de ensayar hipótesis y modificar sus propias actuaciones, al tiempo que les permite evaluar su propio proceso de aprendizaje.

El análisis de las producciones ofrece la posibilidad de validar o invalidar las hipótesis y suscita la observación y el examen de hipótesis nuevas, lo que permite evaluar la progresión en el aprendizaje, con las consiguientes modificaciones del propio proceso de enseñanza y aprendizaje. El error en el aula debe ser entendido, por tanto, como un elemento fundamental en la progresión.

Un alumno que comete errores al intentar expresar algo que todavía no le ha sido enseñado, está, de hecho, afrontando riesgos que deben ser valorados de forma positiva, en la medida en que intentar expresar algo mediante el uso de un sistema que no se domina totalmente comporta una actitud personal de enorme importancia en el aprendizaje de lenguas extranjeras. Las críticas negativas sobre los resultados de este tipo de esfuerzos sólo contribuirían a destruir la confianza del alumno en su propia capacidad para usar la lengua (Morrow 1981).

El error, no obstante, no es siempre consecuencia de la falta de conocimiento de los recursos lingüísticos necesarios, sino que puede ser consecuencia de la falta de capacidad para utilizar los conocimientos de manera correcta en situaciones de comunicación espontánea. El hablante pone el énfasis en los aspectos más destacados del mensaje sin tener capacidad suficiente para adecuarlo totalmente a las reglas de uso; el error es, por tanto, el resultado lógico del intento de comunicarse con una capacidad aún limitada.

Se ha dicho ya que la práctica de actividades dirigida a fomentar la fluidez de la producción lingüística de los alumnos no es incompatible con la realización de otro tipo de actividades que persigan el uso correcto de la lengua, siempre que todo ello se realice con vistas a capacitar a los alumnos para desenvolverse en situaciones reales de comunicación. En función de este último objetivo, el profesor podrá valorar en qué momento la corrección de errores puede ser útil, desde un punto de vista pedagógico, con respecto a los fines de una actividad particular, teniendo en cuenta siempre el objetivo final de la actividad que se esté realizando.

## Nuevo enfoque de la función del profesor

Una de las principales consecuencias de la aplicación de los modelos curriculares a la enseñanza de lenguas extranjeras es, sin duda, la nueva definición de la función del profesor. Tradicionalmente, la función del profesor de lengua extranjera se había visto limitada, en muchos casos, a la mera aplicación de un *método* en el que todo estaba previamente especificado, o bien, sencillamente, a la presentación de materiales didácticos ya elaborados. De este modo, la labor del profesor se reducía a la de un *instructor* que transmite sus conocimientos a los alumnos en función de un plan elaborado al margen de éstos, lo que le convertía, de hecho, en el responsable único del proceso de enseñanza, relegando a los alumnos a un papel pasivo. Sin embargo, la aplicación de los modelos curriculares a la enseñanza de lenguas extranjeras ha supuesto un cambio sustancial en la definición de las funciones del profesor, que se ha ido enriqueciendo y modificando al tiempo que se confería a los alumnos mayor responsabilidad en el proceso de aprendizaje.

Desde la perspectiva del enfoque curricular se considera que la función esencial del profesor consiste en facilitar o posibilitar el aprendizaje de los alumnos. Para poder desarrollar esta función, el profesor deberá conocer las necesidades comunicativas de sus alumnos y sus expectativas con respecto al propio aprendizaje, lo que se hace posible a través del diálogo y de la observación. El objetivo es conseguir que el aprendizaje pueda realizarse en las mejores condiciones y, para lograrlo, el profesor no debe actuar solo, sino que tiene que contar con la opinión de los alumnos, que de esta forma se sienten realmente involucrados en lo que ocurre en clase. Por tanto, el intercambio de opiniones con los alumnos sobre los objetivos, los contenidos y los procedimientos pedagógicos es una parte esencial de la labor del profesor y una forma de fomentar en los alumnos una mayor autonomía en el aprendizaje.

De este modo, el papel de *instructor* que se limita a impartir conocimientos se ve complementado con el del *director* que se ocupa de crear las condiciones idóneas para el aprendizaje. Esta doble faceta hace que la labor del profesor no se limite al ámbito del aula, por lo que, tanto dentro como fuera de ella, el profesor deberá desempeñar diferentes



funciones según el momento en que se encuentre dentro del proceso de enseñanza y aprendizaje.

Fuera del aula, el profesor desempeña la función de *organizador*, planificando de antemano el desarrollo de la clase y elaborando las actividades; en este sentido, actúa como *fuentes de recursos* al preparar o seleccionar los materiales más adecuados para cada tipo de actividad. Además, como se ha visto antes, el profesor, a través del intercambio de opiniones, actúa también como *investigador* que analiza las necesidades de sus alumnos y reflexiona sobre los distintos procedimientos pedagógicos con objeto de seleccionar aquellos que sean más adecuados para cada grupo particular de alumnos.

En el aula, el profesor actúa como *guía*, organizando a los alumnos para que realicen las actividades de forma eficaz y ayudándoles a solventar sus problemas. En la fase de presentación de los contenidos desempeña el papel de *informante*, transmitiendo a los alumnos nuevos conocimientos de manera comprensible. En este sentido, el profesor es en muchas ocasiones la mayor y más importante *fuentes de información* para los alumnos, por lo que debe saber adaptarse en cada caso al nivel del grupo para facilitar la comprensión. Otro papel fundamental del profesor es el de *evaluador*, en un doble sentido: por una parte, analiza el progreso de los alumnos a lo largo del proceso de enseñanza y aprendizaje; por otra, reflexiona sobre su propia actuación y reorienta su labor en caso necesario.

Durante el desarrollo de la clase, el profesor deberá adecuar su actuación al tipo de actividad que se esté desarrollando, por lo que intervendrá algunas veces muy activamente, mientras que otras se limitará a ser un mero observador. Así, habrá momentos durante la clase en los que el profesor ocupe una posición preeminente y sea el centro de atención, como, por ejemplo, durante las presentaciones de nuevos contenidos, en la práctica controlada o en las correcciones y comprobaciones de carácter colectivo. Sin embargo, en otras ocasiones, como durante el trabajo en parejas o en grupos, el profesor debe pasar a un discreto segundo plano e intervenir únicamente cuando sea necesario.

La labor del profesor se concreta, por tanto, en una diversidad de funciones: por una parte, las que se derivan de su función como negociador de objetivos y de procedimientos; por otra, las relacionadas con la selección y la propuesta de actividades y la coordinación de todo lo necesario para su realización; y, finalmente, por otra, las que tienen que ver con el asesoramiento a los alumnos para el desarrollo de las actividades y la transmisión de aquella información que sea necesaria en cada etapa. La actuación docente debe incorporar, también, la investigación sobre las necesidades, comunicativas y de aprendizaje, de los alumnos y el análisis de la dinámica del grupo, con el fin de facilitar los procedimientos y las técnicas más adecuados en cada momento. El profesor habrá de tener, finalmente, sensibilidad para motivar a cada alumno en particular según sus propios intereses y para transmitir a cada miembro del grupo una actitud positiva y de confianza hacia sí mismo y hacia los demás. Para crear y favorecer el ambiente de cooperación en clase, el profesor deberá, finalmente, contribuir al reparto de poder en el grupo y facilitar las relaciones internas, con el fin de hacer posible un clima productivo de diálogo y de colaboración entre los propios alumnos.

## ORIENTACIONES PRÁCTICAS

### PRÁCTICA E INTEGRACIÓN DE LAS DESTREZAS LINGÜÍSTICAS

Si el objetivo principal en el proceso de enseñanza y aprendizaje de una lengua extranjera es conseguir que los alumnos aprendan a comunicarse en una lengua que no es la propia, se hace necesario desarrollar su competencia comunicativa de una manera total, de tal modo que trabajen por igual tanto en la expresión oral y escrita como en la comprensión auditiva y de lectura, es decir, las cuatro *destrezas* lingüísticas, en un determinado contexto social y cultural. Así, la adquisición y el desarrollo de la competencia comunicativa se basa en la actuación del hablante como ser social en la lengua extranjera.

Este objetivo implica, entre otros, los siguientes aspectos:

- El desarrollo de las cuatro dimensiones -gramatical, sociolingüística, discursiva y estratégica- que conforman la competencia comunicativa.
- La consideración del alumno como núcleo principal de interés en el proceso de enseñanza y aprendizaje.
- La valoración del aprendizaje significativo y del desarrollo integrado de las cuatro destrezas lingüísticas.

A la hora de desarrollar las *destrezas* será preciso considerar la forma en que se relacionan estos aspectos con los conocimientos culturales previos del alumno y las características lingüísticas peculiares del nuevo idioma. Para ello, será necesario crear en el aula situaciones de comunicación lo más auténticas posible, que reflejen los rasgos socioculturales asociados a dichas situaciones.

Las actividades, tanto las de aprendizaje como las de comunicación, son el medio más adecuado para que los alumnos activen sus recursos lingüísticos y no lingüísticos. Las actividades de aprendizaje preparan al estudiante para poder realizar las actividades de comunicación que, a su vez, deben responder a situaciones comunicativas reales, de modo que el empleo de una, dos o más destrezas responda a necesidades auténticas.

Se presentan, a continuación, algunas reflexiones y sugerencias de carácter metodológico sobre cada una de las *destrezas*, y, al final, una consideración razonada sobre distintos aspectos relacionados con su integración. La información que se proporciona sobre las distintas *destrezas* sigue un mismo esquema de organización: se parte de la consideración del objetivo principal del desarrollo de cada *destreza* dentro del proceso de enseñanza y aprendizaje; se enumeran, después, las *estrategias* de aprendizaje y de comunicación adecuadas en cada caso; finalmente, se proponen series de actividades que permiten la práctica de cada *destreza*.

## **Comprensión auditiva**

El desarrollo de la comprensión auditiva implica que el alumno pueda llegar a comprender cada vez más y mejor todo aquello que oye en la lengua extranjera. Para ello, el alumno debe recibir una serie amplia y variada de mensajes orales, de modo que pueda elaborar hipótesis que vaya verificando en la interacción con sus interlocutores o con sus propias intervenciones orales.

Aunque la comprensión auditiva aparece aislada en situaciones de comunicación real como asistir a una conferencia, escuchar la radio y otras similares, se trata de una *destreza* que generalmente suele aparecer relacionada con otras; por ejemplo, con la expresión oral en una conversación. Este es uno de los factores que el profesor ha de tener en cuenta al crear actividades de comprensión auditiva.

## ***Objetivo***

El profesor debe tener como objetivo principal que los estudiantes lleguen a comprender cada vez mejor lo que oyen en situaciones reales de comunicación, empleando para ello no sólo sus conocimientos lingüísticos de la lengua extranjera sino también aquellas *estrategias*, de aprendizaje y de comunicación, que le ayuden a procesar la información de manera más rápida y eficaz.

## ***Estrategias***

De entre las *estrategias* presentadas en el bloque de contenido pedagógico se destacan, a continuación, algunas de las que utiliza el alumno para avanzar en el proceso de aprendizaje de la comprensión auditiva:

### *a) Estrategias de aprendizaje:*

- Formular y verificar hipótesis a partir de la observación de fenómenos propios de la lengua extranjera.
- Desarrollar razonamientos tanto deductivos como inductivos en el proceso de comprensión auditiva.
- Crear asociaciones mentales, sonoras, cinéticas, etc., que ayuden a la adquisición y al aprendizaje de la gramática y del léxico.

### *b) Estrategias de comunicación:*

- Ignorar aquellas palabras no relevantes para la comprensión global del texto aunque se desconozca su significado. Con ello, el alumno desarrollará su capacidad de comprensión global y de concentración.
- Buscar datos concretos prescindiendo del resto.
- Usar el contexto visual y verbal -gestos, entonación, tono, ritmo, pausas y silencios, etc.- como claves para averiguar la intención y la actitud del hablante.
- Utilizar los conocimientos culturales previos de carácter general, así como los relacionados con el tema y el tipo de texto.

- Deducir el significado de una palabra:
  - por su similitud con su equivalente en la lengua materna, sin olvidar que en ocasiones las conclusiones que se obtienen son erróneas.
  - a partir del entorno textual -contexto léxico, sintáctico, semántico-.
- Reconocer la relación que existe entre los interlocutores según el registro que utilizan y la situación comunicativa.

### ***Procedimiento en el aula***

El profesor debe mantener la atención y aumentar la motivación del alumno en clase creando un ambiente relajado y agradable en el que el alumno sea protagonista del proceso de aprendizaje. Para ello, debe proponer actividades, de aprendizaje y de comunicación, atractivas y motivadoras.

Las actividades han de ser adecuadas al nivel de competencia del alumno, es decir, la información que se ofrezca al alumno debe presentar un grado de dificultad adecuado para hacer progresar el conocimiento, de forma que los mecanismos naturales o *estrategias* de comunicación puedan actuar de una manera eficaz.

Un aspecto que no se puede dejar de mencionar es la aplicación singular de las *estrategias* por parte de cada alumno, lo que supone un comportamiento diferente en cada uno de los miembros del grupo.

#### ***a) Actividades previas a la audición***

Antes de cada audición el profesor debe preparar al alumno con respecto a lo que va a escuchar. Se proponen a continuación algunas actividades posibles:

- Para que la comprensión sea más fácil, el profesor puede dar algunas orientaciones sobre la situación comunicativa -programa de radio, conversación, etc.-, el contexto, la relación que existe entre los interlocutores, el tema, etc.
- A partir de estas indicaciones los alumnos pueden deducir aquellas palabras básicas que creen que van a escuchar, las fórmulas de tratamiento que utilizarán

los interlocutores, etc.

- Otra forma de orientar sobre el contexto es que el profesor dé las palabras básicas y los alumnos deduzcan el tema sobre el que va a tratar la audición.
- Si se utiliza el vídeo, el alumno puede ver primero las imágenes y deducir el contexto, tanto lingüístico como de situación.

#### *b) Actividades durante la audición*

Las actividades que se presentan a continuación responden a dos tipos de comprensión diferentes:

- La comprensión *intensiva*, que consiste en obtener una información específica en una muestra de lengua determinada. Para ello, se utilizan normalmente grabaciones breves con informaciones concretas para que el alumno pueda responder a una serie de preguntas o recoger datos. Se suele escuchar la grabación repetidas veces e incluso parar en medio de la misma.
- La comprensión *extensiva*, cuyo objetivo es que el alumno llegue a obtener una comprensión general, global, del texto que escucha. Suelen presentarse muestras de lengua generalmente largas. El alumno debe escuchar de manera relajada sin detenerse en los detalles para conseguir una comprensión general del texto. No es necesario escucharla más de dos o tres veces ni tampoco interrumpirla.

A continuación se proponen algunas actividades, de comprensión *intensiva* y de comprensión *extensiva*, que pueden servir de orientación para la práctica de clase:

#### *Actividades de comprensión intensiva:*

- Organizar el contenido semántico del texto completando diagramas según la información que se escucha.
- Responder a preguntas del tipo verdadero/falso.
- Discriminar la información real de la que no lo es sobre una fotografía o un dibujo.

- Seguir las instrucciones que se produzcan en la audición. (Una variante sería que fueran los propios alumnos los que, en parejas o grupos, dieran y realizaran las instrucciones).
- Tomar notas sobre datos concretos que aparezcan en el texto.

#### Actividades de comprensión *extensiva*:

- Escuchar la audición y resumir en una frase el tema o la idea general de lo que se ha escuchado.
- Completar un recorrido turístico sobre un mapa a partir del texto que lee el profesor.
- Tomar notas sobre un gráfico a partir de las informaciones del texto que se escucha.

#### c) *Actividades posteriores a la audición*

- Relacionar varios dibujos o fotografías en una columna y sus textos correspondientes, desordenados, en otra. El alumno debe comprender los textos en los que aparecen las estructuras y el vocabulario aprendido y hacer corresponder cada uno con su imagen.
- Ordenar el texto desordenado de una canción que se ha escuchado previamente.
- Practicar, mediante simulaciones, los diálogos de situaciones similares a las que se han presentado.

## **Expresión oral**

Aprender a expresarse oralmente en una lengua extranjera supone poder comunicar a un interlocutor concreto, en un momento determinado, aquello que se piensa, se necesita etc., de la forma más adecuada posible a las expectativas del interlocutor y a la situación comunicativa.



Como norma general, es necesario realizar ejercicios orales de manera simultánea con los de comprensión auditiva, ya que se trata de la realización de actividades que se basan en la interacción entre un emisor y un receptor. No obstante, en algunas situaciones se habla sin que sea necesaria la comprensión auditiva: conferencias, charlas, exposiciones de un tema, etc., por lo que también pueden incorporarse estas posibilidades como actividades de comunicación en el aula.

### ***Objetivo***

Uno de los objetivos en el proceso de enseñanza y aprendizaje de una lengua extranjera es que el alumno llegue a producir mensajes orales coherentes y bien estructurados en la lengua extranjera, utilizando para ello de manera eficaz todo tipo de recursos, tanto lingüísticos como no lingüísticos.

El alumno, además, tiene que saber adaptar sus mensajes a las diferentes situaciones comunicativas para conseguir que la comunicación sea satisfactoria y que responda al contexto y al registro apropiado.

El profesor, por su parte, debe intentar que este proceso se agilice, de manera que el estudiante busque, seleccione, organice y produzca la información sin menoscabo de la fluidez propia de las situaciones de comunicación.

### ***Estrategias***

Para progresar en el dominio de esta destreza debe fomentarse en el alumno el uso de aquellas *estrategias* que contribuyen a su desarrollo y que evitan que la comunicación se interrumpa. Se enumeran, a continuación, algunas de ellas:

#### *a) Estrategias de aprendizaje:*

- Tomar una actitud positiva ante los errores.
- Adoptar una postura activa y tomar iniciativas.
- Imitar el habla de los nativos o memorizar y declamar textos interesantes para

mejorar la pronunciación y la entonación.

*b) Estrategias de comunicación:*

- Pedir ayuda al interlocutor.
- Usar una palabra parecida o más general que la que se desconoce.
- Simplificar, comparar, poner ejemplos.
- Parafrasear.
- Utilizar gestos, mímica, sonidos, dibujos, etc.

***Procedimiento en el aula***

El profesor debe proponer actividades, tanto de aprendizaje como de comunicación, en las que se fomente la interacción entre el emisor y el receptor en contextos apropiados y se tenga en cuenta tanto la coherencia del discurso -mediante la adecuación a la situación comunicativa- como su cohesión -mediante el empleo de conectores, deícticos, etc.-.

*a) Actividades iniciales*

El texto, el estímulo gráfico, o, en general, el punto de partida para la realización de las actividades, debe ser claro y motivador; se pueden presentar, por ejemplo, aquellas situaciones que resulten familiares al alumno.

El alumno debe estar activo, por lo que el profesor ha de mantener su atención por medio de preguntas o por cualquier otro procedimiento que favorezca su participación.

Como ejemplo, se proponen a continuación distintos tipos de actividades iniciales:

- Presentación del tema por medio de fotografías y de textos modelo.
- Uso de pequeños diálogos entre el profesor y los alumnos o entre los alumnos mismos aprovechando el contexto de la clase o inventando otro diferente

-dramatizaciones, por ejemplo-.

- Empleo de la mímica, los sonidos, etc., para provocar la participación de los alumnos, que deberán utilizar el léxico que se haya presentado.

#### *b) Actividades de práctica controlada*

En esta fase el alumno empieza a practicar, de manera controlada, aquello que acaba de aprender. El profesor debe comprobar que el alumno ha asimilado los contenidos presentados. La actividad ganará en motivación para el alumno si éste tiene que llegar a un fin extralingüístico.

Como ejemplo, se proponen a continuación distintos tipos de actividades de práctica controlada:

- Practicar actividades de *vacío de información* en las que ambos interlocutores comparten el contexto pero no toda la información, de manera que lo que sabe uno es indispensable para que el otro realice la actividad y a la inversa.
- Hacer ejercicios orales respondiendo a un estímulo determinado. Es conveniente que estén relacionados con el contexto de algún modo, para evitar cualquier repetición automática y desmotivadora por parte de los alumnos. La relación con el contexto puede venir dada por fotografías o dibujos en los que aparezcan diferentes interlocutores y situaciones.
- Realizar entrevistas con las preguntas ya escritas o con preguntas que preparen los alumnos en grupos.

#### *c) Actividades posteriores o de práctica libre*

A medida que se vayan consolidando los conocimientos adquiridos, el alumno empezará a realizar actividades de práctica cada vez menos controlada hasta llegar a las de práctica libre.

Como ejemplo, se proponen a continuación distintos tipos de actividades posteriores o de práctica libre:

- Resolver por medio del diálogo determinados problemas planteados en el aula.
- Realizar representaciones en las que el alumno debe adoptar una identidad diferente a la suya y ponerse en una situación real determinada.
- Practicar simulaciones en las que se juegue con el *vacío de información*.
- Debatir en clase temas de actualidad.

## **Comprensión de lectura**

Al considerar el texto escrito desde un punto de vista comunicativo hay que observar todos los elementos que configuran una situación de comunicación: alguien escribe algo para alguien con un propósito determinado, con una intención. Son los mismos elementos que configuran la comunicación oral, si bien en el caso del texto escrito la producción y la recepción no suelen producirse en el mismo momento.

La comprensión de lectura se concibe como un proceso de interacción entre el texto y el lector. Para leer en la lengua que se está aprendiendo se requiere una competencia lectora que se sirva de las *estrategias* y de los conocimientos que ya posee el alumno y que se centre en el reconocimiento de marcas discursivas y lingüísticas propias de la nueva lengua.

### ***Objetivo***

El objetivo principal en el proceso de enseñanza y aprendizaje de la comprensión de lectura es que el alumno adquiera todos los conocimientos gramaticales, léxicos y estilísticos que le sea posible sobre la lengua extranjera y que aprenda a usar los conocimientos contextuales, las *estrategias* y las técnicas necesarias para desenvolverse en esta destreza.

### ***Estrategias***

Se debe fomentar el desarrollo y el empleo de las diferentes *estrategias* de lectura

que están directamente relacionadas con los objetivos que se persiguen y que dependen, entre otros factores, del tipo de texto. Entre otras, pueden destacarse las siguientes:

*a) Estrategias de aprendizaje:*

- Hacer un uso selectivo y eficaz de los recursos disponibles: diccionarios, gramáticas, preguntas al profesor, etc.
- Contrastar los rasgos del español con los de la propia lengua.
- Buscar textos de lectura con temas de interés personal o sobre los que se tienen conocimientos previos.

*b) Estrategias de comunicación:*

- Utilizar el conocimiento del mundo exterior y del contexto -tanto situacional como textual- para hacer predicciones sobre la información contenida en el texto e interpretarla.
- Recurrir a los indicios temáticos clave para deducir el tema general.
- Buscar los indicios temáticos según los rasgos icónicos que acompañan al texto: fotografías, dibujos, etc.
- Leer con rapidez un texto para deducir el tema.
- Saber encontrar y extraer información específica.
- Saber diferenciar lo relevante de lo no relevante.
- Distinguir diferentes estructuras textuales que ayuden a predecir la disposición y el tratamiento del tema -cohesión y coherencia-.
- Prestar atención a los recursos lingüísticos que cohesionan y hacen avanzar el discurso.

***Procedimiento en el aula***

Según el tipo de texto elegido y el objetivo de la lectura se desarrollan estilos de lectura diferentes. No se procesa la información del mismo modo cuando se lee una cartelera de cine en busca de una información específica -lectura *intensiva*- que cuando se lee rápidamente una noticia para saber cuál es su argumento y conocer los detalles

más relevantes -lectura *extensiva*-.

En cuanto a los textos elegidos, deben responder, en la medida de lo posible, a las características propias del discurso escrito: bien estructurados, con cohesión y coherencia, relevantes, motivadores y auténticos.

*a) Actividades previas a la lectura*

Su objetivo es introducir el tema, despertar el interés de los alumnos, motivarlos y proporcionarles los recursos necesarios para llevar a cabo la actividad. Por ejemplo:

- Predecir el tema a partir del título, a partir de una lista de palabras, etc.
- Responder a preguntas del tipo verdadero/falso, para comprobar el conocimiento que los estudiantes tienen sobre el tema antes de presentar el texto.
- Interpretar los rasgos icónicos -fotografías, dibujos, gráficos, etc.- que acompañan al texto.

*b) Actividades durante la lectura*

Actividades de lectura *extensiva*. Por ejemplo:

- Leer un texto en un periodo de tiempo determinado y ponerle un título.
- Relacionar varios textos con las fotografías o los dibujos correspondientes.

Actividades de lectura *intensiva*. Por ejemplo:

- Buscar en la cartelera de cine una película a partir del título, el argumento o el tema, o bien a partir del director, los actores, etc.
- Seguir las instrucciones necesarias para completar o para cumplimentar una solicitud, una hoja de pedido, un horario, un impreso, etc.
- Solucionar un problema lógico.

Las anteriores actividades de aprendizaje pueden convertirse en actividades de comunicación si se utiliza un contexto apropiado.

### *c) Actividades posteriores a la lectura*

El objetivo es que los alumnos reflexionen sobre la lengua, mediten sobre lo que han leído y relacionen el texto con sus conocimientos, intereses y puntos de vista. Por ejemplo:

- Completar un texto nuevo, con huecos en blanco, utilizando el léxico adquirido en las lecturas anteriores.
- Realizar simulaciones a partir de un texto determinado para practicar los nuevos conocimientos aprendidos y observar las diferencias que existen entre el discurso oral y el escrito.
- Responder y elaborar cuestionarios en los que se aplicarán los nuevos conocimientos junto a lo aprendido anteriormente.
- Desarrollar un debate en el aula a partir de un artículo de periódico leído individualmente o en grupo. El tema será motivador para favorecer la participación.

Normalmente esta última fase incluye la integración de otras destrezas en una secuencia de actividades de comunicación con un contexto determinado: se puede leer un artículo de un periódico y no hacer nada después, o reaccionar de alguna manera y comentarlo con otras personas, escribir una carta al director, etc.

## **Expresión escrita**

Escribir es una actividad que se realiza en solitario, aunque no por ello deja de ser una actividad comunicativa, ya que el escritor siempre tiene en mente un destinatario, real o imaginario, individual o colectivo.

Por otro lado, hay que tener en cuenta que en el momento de escribir una nota o de redactar algo más elaborado, el alumno no sólo está limitado por el hecho de no conocer la lengua, sino también por la dificultad propia de una actividad bastante compleja aun en su propia lengua.

En muchas ocasiones, en la vida real, la expresión escrita se produce en relación con otras destrezas. Es frecuente que se escriba un texto como reacción a una información, una noticia, un acontecimiento, etc., que se ha leído u oído. De ahí que las actividades de comunicación de esta destreza se formulen en relación con actividades de desarrollo de otras destrezas, aunque el objetivo último sea la práctica de la expresión escrita.

### ***Objetivo***

El objetivo final en el proceso de enseñanza y aprendizaje será, en este caso, dar autonomía al alumno para redactar con creatividad los textos escritos más comunes en la vida cotidiana, atendiendo a diferentes necesidades y a distintos objetivos comunicativos.

Aprender a escribir significa aprender a organizar ideas, construir párrafos con coherencia lógica, adaptar el estilo según el destinatario y el tema tratado y, en general, manejar las diversas *estrategias* del lenguaje escrito.

### ***Estrategias***

Entre las *estrategias* que utiliza el alumno para avanzar en el proceso de aprendizaje de la expresión escrita se pueden destacar las siguientes:

#### ***a) Estrategias de aprendizaje:***

- Utilizar de manera adecuada los diccionarios y las gramáticas disponibles.
- Comparar los rasgos propios del español con los de la lengua materna. Adoptar una actitud positiva ante la presencia del error.
- Realizar una selección personal de contenidos.

#### ***b) Estrategias de comunicación:***

- Tomar conciencia de quién es el destinatario, para que el escrito sea adecuado a la situación comunicativa y al tema.



- Planificar el texto mediante la elaboración de un esquema inicial y borradores sucesivos.
- Releer varias veces, atendiendo a aspectos como el contenido, la corrección gramatical, etc.
- Redactar teniendo en cuenta los principios de coherencia y de cohesión que rigen el texto escrito.
- Reconocer los diferentes estilos.
- Saber cómo organizar la información según el tipo de texto o discurso.

### ***Procedimiento en el aula***

Para progresar en el dominio de la expresión escrita el alumno debe tener determinados conocimientos previos. Entre ellos, un buen conocimiento de la sintaxis y de los recursos lingüísticos que dan coherencia al texto, así como de las normas de puntuación y de las reglas ortográficas propias de la lengua extranjera.

#### ***a) Actividades iniciales***

Con las actividades que se proponen como ejemplo a continuación se pretende que el alumno tome conciencia de las diferencias que existen entre los distintos tipos de textos y que aprenda a reconocer y a utilizar convenientemente los recursos que dan cohesión y estructuran el texto escrito:

- Leer varias muestras auténticas o verosímiles de un determinado tipo de texto.
- Analizar los modelos presentados contrastándolos para extraer las características generales del tipo de texto: partes del texto, estilo y fraseología, tipo de información que incluye, etc.
- Rellenar huecos en blanco en un texto previamente preparado.
- Añadir información a un texto: escribir el principio o el final, ponerle el título, etc.
- Cambiar la persona gramatical, el registro, etc.

*b) Actividades de práctica controlada*

El alumno empieza a practicar, de forma controlada y con actividades muy guiadas, lo que acaba de aprender. Así, por ejemplo:

- Redactar siguiendo un esquema previamente determinado.
- Redactar un texto a partir de los modelos trabajados en clase previamente - notas, cartas familiares, cartas formales, etc.-.
- Narrar o describir una secuencia de fotografías, dibujos, imágenes de películas, etc.
- Escribir las instrucciones que corresponden a unas fotografías o dibujos determinados.

*c) Actividades posteriores o de práctica libre*

Una vez que el alumno conoce ya el tipo de texto, su estructura, estilo, etc., no es necesario que el profesor aporte modelos. Sin embargo, el profesor deberá estimular al alumno de algún modo para que escriba. El estímulo puede ser escrito, auditivo o visual. El profesor debe procurar buscar temas interesantes y, además, preparar ejercicios previos a la redacción para que el alumno sepa qué escribir y esté interesado en hacerlo: leer, por ejemplo, un texto introductorio sobre un tema o hacer un debate o una discusión antes de empezar.

Como ejemplo se proponen a continuación distintos tipos de actividades posteriores o de práctica libre:

- Escribir una carta a la sección de opinión de un periódico a partir de la lectura de un artículo sobre un tema determinado.
- Responder a un amigo pidiendo o dando algún tipo de consejo.
- Redactar un trabajo sobre un tema libremente elegido.

## Integración de destrezas

Un factor importante en el proceso de aprendizaje orientado hacia la comunicación es el desarrollo integrado de las destrezas de recepción y de producción en contextos establecidos de forma natural, de manera que la práctica de una *destreza* determinada sea relevante a la hora de facilitar la práctica de las demás.

En los últimos años ha sido práctica docente habitual el partir de un fragmento de lengua hablada, en forma de diálogo, y continuar con actividades de lectura y de escritura relacionadas con el diálogo inicial. De hecho, esta práctica ha llegado a convertirse en el modelo clásico de organización de materiales de aprendizaje a través de *unidades* o *lecciones*. Este procedimiento permite al profesor disponer de un sistema útil para organizar la actividad en clase, pero no resuelve el problema de cómo integrar las destrezas en contextos establecidos de forma natural, de manera que la práctica de una destreza determinada sea relevante a la hora de facilitar la práctica de las demás.

Si se considera la forma en que se relacionan las destrezas en la vida real puede observarse la presencia de un factor clave que se olvida con frecuencia en la práctica de clase: la existencia de una *razón* por la cual se ejercita en cada momento una destreza en particular y no otras, y que motiva el que, en un contexto determinado, el alumno oiga, hable, lea o escriba cuando es *apropiado* hacerlo. Se hace necesario, por tanto, poner énfasis en la necesidad de que el alumno sea consciente de cuáles son las funciones comunicativas que están actuando en cada una de las actividades que se realizan en clase (Byrne 1981).

Se proponen a continuación algunos ejemplos de situaciones de comunicación en las que se ejercitan las distintas destrezas, ya sea aisladamente, ya sea de forma integrada.

En primer lugar, y tras un pequeño repaso de situaciones cotidianas, se observa que en la vida real se producen situaciones en las que se ejercitan las destrezas de forma aislada. Se presentan a continuación algunos ejemplos:

*Comprensión auditiva:* escuchar la radio, la televisión, una conferencia, etc.

*Comprensión de lectura:* leer un libro, una revista, un periódico, un folleto informativo, un aviso, etc.

*Expresión oral:* pronunciar un discurso o una conferencia, realizar una presentación oral, etc.

*Expresión escrita:* escribir un mensaje, una carta, un artículo, tomar notas, etc.

Pero son más frecuentes las situaciones de comunicación en las que se integran dos destrezas. Así, por ejemplo:

*Comprensión auditiva y expresión oral:* en cualquier conversación se habla y se escucha alternativamente al interlocutor.

*Comprensión auditiva y expresión escrita:* tomar notas al oír una conferencia, al escuchar una información de la que hay que extraer datos relevantes -horario, dirección, etc.-

*Comprensión de lectura y expresión escrita:* tomar notas tras la lectura de un libro, un folleto, etc., o contestar una carta que previamente se ha leído.

Si la integración de dos destrezas es, quizá, la más frecuente, también es significativa la integración de tres. Por ejemplo:

*Comprensión de lectura, y comprensión y expresión oral:* comentar cualquier noticia, artículo periodístico, libro, aviso, etc., que se ha leído previamente.

*Comprensión y expresión oral, y expresión escrita:* tomar notas durante un debate para no olvidar las ideas que se quieren expresar en el turno de palabra o para referirse a lo dicho por alguno de los participantes. Tomar notas sobre

los temas tratados en una reunión para escribir posteriormente el acta de la

reunión.

También se producen situaciones en las que se integran las cuatro destrezas. Por ejemplo:

En una reunión de trabajo, leer el orden del día o el acta de la reunión anterior (*comprensión de lectura*), participar activamente en el debate (*comprensión y expresión oral*) y tomar notas sobre los temas tratados, las conclusiones, etc. (*expresión escrita*).

Solicitar información por escrito sobre distintos cursos que se ofrecen (*expresión escrita*), comprender la información recibida (*comprensión de lectura*), comentar esta información con alguien para tomar una decisión (*comprensión y expresión oral*), confirmar por escrito su inscripción en el curso elegido (*expresión escrita*).

Leer un anuncio en el periódico sobre un puesto de trabajo (*comprensión de lectura*), escribir una carta solicitando el puesto (*expresión escrita*), mantener una conversación telefónica para solicitar una entrevista (*comprensión y expresión oral*).

Estas actividades de comunicación confirman la integración de las cuatro destrezas, si bien éstas no se producen simultáneamente, sino en un plazo de tiempo indeterminado. Esta es una realidad ineludible que choca con la realidad del aula. Por una parte, el profesor tiene un tiempo limitado y, por otra, el alumno necesita concluir la secuencia de actividades para verificar si ha sido capaz de finalizar la actividad propuesta o de resolver el problema de forma eficaz.

Estas limitaciones provocan que en algunas ocasiones la propuesta de actividades en la que se integran las cuatro destrezas sea tan forzada que se aleja de la propia comunicación. Por ello, a la hora de proponer actividades en las que aparezcan

integradas las destrezas lingüísticas hay que tener en cuenta, entre otros, los siguientes aspectos importantes:

- La *naturalidad* con la que se integran las destrezas, es decir, si la secuencia de actividades responde o no a lo que sería una situación comunicativa real.
- El *nivel de competencia* que tiene el alumno para superar la dificultad de las actividades de manera graduada pero eficaz.

## PROCEDIMIENTOS Y RECURSOS DIDÁCTICOS

En este apartado se presentan distintas propuestas de procedimientos y de recursos didácticos que podrán servir de orientación para la práctica de clase. Se presentan, así mismo, algunos ejemplos que facilitarán la comprensión de cada propuesta. Los procedimientos y los recursos que se proponen deberán, en todo caso, adaptarse a los objetivos que se persigan, teniendo en cuenta las necesidades y las características particulares de cada grupo de alumnos.

No se considera el uso de manuales y de otro tipo de material complementario escrito -literatura, revistas, artículos de periódicos, etc.-, con el que los profesores están más familiarizados. En cada propuesta se hace referencia a las destrezas que se ejercitan, así como a la forma en que deben trabajar los alumnos -individualmente, en parejas, en grupos, toda la clase-.

Las propuestas se han organizado en tres apartados. En el primero de ellos se comentan las posibilidades de las dramatizaciones y de las simulaciones como procedimientos pedagógicos, y en particular su utilidad para la integración de las destrezas lingüísticas. En el segundo se presenta una breve tipología de juegos y de actividades lúdicas, con algunas indicaciones para su utilización con objetivos didácticos determinados. Por último, en el tercer apartado, se comentan algunos recursos audiovisuales, desde los más sencillos, como las láminas, a los más complejos tecnológicamente, como el vídeo. El comentario se centra, sobre todo, en la utilización

de estos recursos para el desarrollo de actividades de interacción oral.

## **Dramatizaciones y simulaciones**

Se utiliza el término general de *dramatizaciones* para referirse a aquellas actividades en las que se pide a los alumnos que actúen, bien poniéndose a sí mismos en situaciones imaginarias, bien imaginando ser un cierto personaje en una determinada situación, con o sin texto establecido. La dramatización comprende, por lo tanto, la escenificación de diálogos estudiados en el aula, la representación de piezas teatrales y la realización de las denominadas *simulaciones*, que se analizan más adelante.

Las dramatizaciones son un recurso importante en la clase de lengua extranjera, no sólo por su simplicidad y por su valor lúdico, sino también porque mediante su uso se abren las puertas del aula a diferentes realidades, creando nuevas situaciones que enriquecen la comunicación. Proporcionan nuevos contextos que exigen de forma natural el desarrollo de las destrezas de interacción oral y constituyen el vehículo más adecuado para las actividades que persiguen la integración de las cuatro destrezas. Así, en la preparación de una representación dramática, los alumnos deben poner en juego las destrezas de comprensión, tanto escrita como oral. También se puede pedir a los alumnos que elaboren o modifiquen los guiones que van a interpretar, de forma que la expresión escrita se integre justificadamente con la expresión oral y las destrezas receptivas.

No se puede hablar de un material necesario para la realización de dramatizaciones. En muchos casos no es necesario ninguno, en otros simplemente unas fichas que indiquen los papeles que van a determinar los alumnos o los textos que se van a representar. Sin embargo, sí puede resultar efectivo disponer de diversos utensilios que faciliten la ambientación de las situaciones y las explicaciones necesarias. Así, por ejemplo, algunos materiales auténticos, como billetes de metro, propaganda, cartas de restaurantes, manuales de instrucciones, etc., pueden ser muy útiles para situar las actividades en su contexto, al tiempo que se pone en contacto a los alumnos

con pequeñas realidades o con detalles de la vida cotidiana.

Mediante las dramatizaciones se puede desarrollar, además, el aspecto no verbal de la comunicación. Si mucho decimos con palabras, tanto o más expresamos con movimientos y gestos. Una forma de mostrar a los alumnos la importancia de este aspecto es realizar actividades en las que la mímica tenga un papel fundamental. Curiosamente, la interpretación de actuaciones sin palabras funciona como un acicate excelente de la expresión oral. Algunos gestos y expresiones son universales, pero hay otros que son característicos de nuestra cultura y que necesitan ser interpretados. A este respecto, se propone a continuación un ejemplo de actividad a partir de la mímica:

*Ejemplo:*

Se organiza la clase en parejas o pequeños grupos. Por turno, un alumno debe hacer como si cogiera del suelo un objeto, sin hablar. Los otros alumnos deben tratar de imaginar cuál es el objeto que ha cogido su compañero. Pueden hacerle preguntas, pero él sólo puede contestar con gestos. Debe tratar de expresar sus sentimientos hacia ese objeto y las cualidades de éste.

En este documento se consideran *simulaciones* aquellas actividades en las que el alumno actúa como él mismo en una situación imaginaria y también aquellas en las que el alumno adopta una personalidad que no es la suya, si bien no se parte del estudio previo de un determinado papel. Ambos tipos de actividades ofrecen ventajas, y la elección de uno u otro dependerá de las características y de las preferencias de los alumnos, así como de los objetivos y del tipo de lengua que se quiera practicar.

Mediante la confección y la distribución de fichas se puede crear el contexto para las simulaciones y proporcionar a los alumnos la información necesaria para llevarlas a cabo. Siempre que sea posible, resulta conveniente diseñar las actividades a partir del *vacío de información*, con el fin de aproximarse más a la realidad del acto comunicativo.



*Ejemplo:*

Los alumnos deben imaginar que se encuentran en una fiesta. Cada uno debe tratar de conocer al mayor número de personajes posible y hacer una lista con sus nombres, sus profesiones, sus pasatiempos favoritos o cualquier otro tipo de información cuyo vocabulario se quiera practicar. En la pizarra se pueden escribir algunas estructuras que puedan resultar útiles. Los alumnos tienen la posibilidad de mostrarse como ellos mismos o inventarse un personaje para la actividad. Después, presentan al resto del grupo los personajes que han conocido.

## Juegos

Es importante lograr que el proceso de enseñanza y aprendizaje de la nueva lengua no se convierta en un camino largo y árido. En todo momento el profesor deberá tratar de crear un ambiente relajado y motivador que permita obtener el mayor provecho de las actividades y la mejor forma de conseguirlo es hacer que los alumnos disfruten y se diviertan con lo que hacen en clase. En los ejemplos que se proponen en este apartado se ha tratado de buscar este aspecto lúdico tan necesario como deseable en cualquier actividad humana.

Mediante la utilización de juegos en la clase de español se proporciona a los alumnos una práctica comunicativa natural, pues existen unos objetivos que no son estrictamente lingüísticos. Los juegos posibilitan tanto la práctica controlada dentro de un marco significativo como la práctica libre y la expresión creativa. Favorecen, además, la participación de los alumnos y son actividades adecuadas para el trabajo en parejas o en grupo.

Los juegos pueden incluirse en cualquier momento de la clase; así, por ejemplo, para relajar a los alumnos después de una actividad que requiera mucha concentración, o bien al final de la clase, o incluso como preparación para otro tipo de actividad. Por otra parte, el profesor puede modificar el contenido de los juegos de modo que, aprovechando el mecanismo y las reglas de un juego determinado, se refuerce algún aspecto lingüístico aprendido anteriormente.

Se han clasificado los juegos en tres bloques, teniendo en cuenta la actividad que realiza el alumno y los materiales necesarios: juegos de observación y memoria, juegos de deducción y lógica, y juegos con palabras.

### ***Juegos de observación y memoria***

Este tipo de juegos es muy adecuado para la presentación y la práctica controlada del léxico. La superación del reto que entraña todo juego es un elemento motivador para la realización de una práctica necesaria, evitando la monotonía.

#### *Ejemplo:*

Se colocan distintos objetos en una mesa y se cubren. Se muestran durante unos segundos a los alumnos e inmediatamente después se vuelven a cubrir. Los alumnos deben tratar de recordar el mayor número de objetos posible. Este juego puede realizarse para practicar vocabulario, en cuyo caso será el profesor quien seleccione anteriormente los objetos más adecuados. También puede realizarse por grupos, de forma que cada uno seleccione algunos objetos, que mostrará a los otros grupos. Si no se conoce el nombre exacto, los alumnos pueden describir el objeto que recuerden o decir para qué sirve.

### ***Juegos de deducción y lógica***

En este tipo de juegos, el reto que se propone a los alumnos es aparentemente extralingüístico, si bien la lengua se convierte en la herramienta de intercambio para la resolución del problema sobre la base de la interacción oral.

#### *Ejemplo:*

Se narra a los alumnos sólo el desenlace final de una historia. Ellos deben intentar reconstruirla completamente, formulando preguntas a las que sólo se podrá contestar sí o no. Este juego puede resultar interesante para practicar la narración en el pasado.

### ***Juegos con palabras***

La creatividad en el uso de la lengua puede conducir al desarrollo de una dimensión lúdica a través de los juegos de palabras -trabalenguas, chistes, adivinanzas,

etc.-. Mediante el juego, por tanto, se puede también practicar y aprender la lengua de una forma amena y divertida.

*Ejemplo:*

Este juego puede realizarse con toda la clase o en grupos. Un alumno dice una palabra, y el siguiente debe decir una palabra que comience por la última sílaba de la palabra que ha dicho su compañero.

Los juegos con palabras que se han propuesto son de carácter oral, pero también hay otros que requieren el uso de la escritura. Algunos son conocidos por todos, como las sopas de letras o los crucigramas. Su elaboración no resulta difícil y pueden adaptarse a distintos grados de dificultad según el nivel de conocimientos de los alumnos.

*Ejemplo:*

Se escribe en la pizarra una serie de preguntas sobre unos personajes desconocidos: ¿cómo se llama él?, ¿cómo se llama ella?, ¿dónde se conocieron?, ¿qué le preguntó él?, ¿qué contestó ella?, ¿cuál fue el resultado?, etc. Por grupos, un alumno escribe la contestación a la primera pregunta en un papel, lo dobla de forma que no se pueda leer la contestación y lo pasa a otro compañero, que contesta a la siguiente pregunta, y así sucesivamente. Al final el profesor o un alumno elabora una pequeña narración con las diversas contestaciones y la lee en voz alta.

## **Recursos didácticos**

La utilización de recursos materiales de distinto tipo en la enseñanza de lenguas extranjeras es conocida y valorada por los docentes. Estos recursos se utilizan profusamente en la presentación de vocabulario, en la explicación de aspectos gramaticales, etc. A continuación se presentan algunas orientaciones sobre cómo utilizar estos recursos para estimular la interacción en clase y se analizan algunos aspectos prácticos.

### ***Fotografías o dibujos grandes (láminas)***

En el mercado se pueden encontrar láminas ya confeccionadas para la enseñanza de lenguas, pero no resulta difícil confeccionarlas con dibujos o fotografías de revistas pegadas sobre cartulinas. En cualquier caso, las fotografías o los dibujos deben ser lo suficientemente grandes para que puedan ser vistos cómodamente por todos los alumnos.

Es conveniente disponer de un pequeño archivo con diferentes láminas. Los motivos pueden ser muy variados -objetos, situaciones, personajes, paisajes, etc.- y el uso que se haga de las láminas variará también según los objetivos que se persigan en cada actividad.

*Ejemplo:*

Se seleccionan láminas con motivos diversos y se forman grupos de tres personas. Cada grupo debe elegir tres láminas, que ordenará en función del hilo argumental de una pequeña historia. Después lee su historia y los demás deben tratar de descubrir qué láminas ha elegido ese grupo y cómo las ha ordenado.

### ***Fotografías o dibujos pequeños (tarjetas)***

Este tipo de material es más adecuado para el trabajo en grupos pequeños o en parejas. Al igual que en el caso de las láminas, se pueden confeccionar fácilmente con fotografías y dibujos. Es conveniente clasificar las tarjetas en series de objetos, personajes, paisajes, etc. Para el trabajo en parejas se pueden hacer copias que permitan manipular las imágenes borrando, recortando o añadiendo elementos y de esta forma elaborar actividades a partir del *vacío de información*.

*Ejemplo:*

La actividad, que se realizará en parejas, consiste en encontrar las diferencias entre dos tarjetas aparentemente iguales. Para ello se deben elaborar copias de las tarjetas con un número determinado de diferencias, que serán más o menos claras en función del nivel de dificultad deseado.

### ***Historietas gráficas***

Las historietas gráficas ofrecen múltiples posibilidades para trabajar sobre el desarrollo temporal de la narración y son un estímulo para la expresión oral y escrita. También son una fuente de información amena y asequible sobre aspectos culturales y registros lingüísticos.

#### *Ejemplo:*

Se ofrece a los alumnos la historieta desordenada y deben ordenarla para que tenga sentido. Se puede realizar esta actividad en parejas o en grupos pequeños.

### ***Diapositivas***

En general, el mismo tipo de actividades que se realizan con láminas pueden realizarse también mediante la proyección de diapositivas. Este medio ofrece varias ventajas: la imagen se puede controlar mejor y se puede variar de tamaño en función de las circunstancias de la proyección; además, se pueden proyectar diapositivas en serie. Por otra parte, se puede encontrar mucho material de tipo cultural y de divulgación ya elaborado.

#### *Ejemplo:*

Los alumnos, divididos en grupos, trabajan sobre diferentes aspectos culturales. Las diapositivas pueden utilizarse como soporte visual en la exposición de temas por parte de los alumnos.

### ***Retroproyector***

Las posibilidades de utilización del retroproyector en el aula son muy variadas. Facilita y agiliza la labor del profesor durante las explicaciones, y permite manipular la imagen durante la proyección, cubriendo parte de la misma con una hoja, superponiendo transparencias o escribiendo sobre ellas. Es el medio idóneo para poner en común trabajos de grupo en los que hay que realizar dibujos o escribir textos, ya que los alumnos pueden elaborar sus propuestas en transparencias e inmediatamente mostrarlas al resto de la clase.

Prácticamente todas las actividades que se han propuesto referidas al uso de láminas y de viñetas pueden realizarse utilizando el retroproyector.

*Ejemplo:*

Se organiza la clase en grupos. Se fotocopian varias historietas mudas en transparencias, tantas diferentes como grupos haya. Se reparte una transparencia a cada grupo, que debe escribir el texto de la primera viñeta. Cuando hayan terminado todos los grupos, se intercambian las transparencias y entonces continúan escribiendo el texto de la siguiente viñeta, y así sucesivamente hasta haber escrito el texto de todas las viñetas. A continuación, se proyectan las transparencias.

## ***Vídeo***

Además de ser un medio importante de información cultural, el vídeo ofrece la posibilidad de mostrar y analizar intercambios comunicativos auténticos, con toda su riqueza y sin merma de ninguno de los factores que intervienen en la comunicación real. Para aprovechar al máximo sus posibilidades didácticas se debe evitar la pasividad ante este medio, por lo que se deberá organizar la actividad de forma que la atención del alumno esté dirigida por un propósito concreto.

Antes de la proyección se puede presentar el contenido temático necesario para comprender el vídeo. Es conveniente crear una cierta expectación y es el momento adecuado para explicar lo que los alumnos deben hacer durante la proyección.

*Ejemplo:*

Se muestra una escena muy breve y se pide a los alumnos que intenten predecir lo que va a ocurrir o que imaginen la situación en la que se produce esa escena. Cuando vean el vídeo los alumnos comprobarán las distintas soluciones. Durante la proyección, los alumnos pueden realizar alguna actividad, como completar cuadros o gráficos, tomar notas para contestar algunas preguntas que haya formulado el profesor, etc.

*Ejemplo:*

Los alumnos ven la imagen sin sonido y describen la escena. Después, por grupos, inventan diálogos para las escenas, que leerán al resto de sus compañeros. Finalmente se hace una proyección de la cinta con sonido.

### ***Recursos para la práctica de la comprensión auditiva***

El desarrollo de la comprensión auditiva es fundamental en el proceso de adquisición de una lengua. El material básico para la práctica de esta destreza lo constituyen las cintas magnetofónicas y los aparatos reproductores de sonido. Casi todos los manuales incluyen cintas con las grabaciones de los ejercicios de comprensión que aparecen en los textos. Hay, además, gran cantidad de material complementario y se pueden utilizar grabaciones de programas de radio, canciones, etc.

Antes de la audición puede ser útil realizar alguna actividad para preparar a los alumnos y presentar el material que van a escuchar.

Las canciones son un material adecuado para la práctica de la comprensión auditiva, no sólo por su valor lingüístico y poético, sino también porque constituyen una fuente importante de información cultural.

#### *Ejemplo:*

Los alumnos escuchan una grabación sobre una ruta turística en una ciudad. Durante la audición deberán ir señalando la ruta en una fotocopia del plano de la ciudad. Después indicarán el recorrido a un alumno, que lo dibujará sobre una transparencia en el retroproyector. Los alumnos podrán sugerir otras posibles visitas y recorridos alternativos.

### ***Ordenador***

En los últimos años el ordenador ha ido adquiriendo protagonismo en el aprendizaje de lenguas extranjeras. Constituye un instrumento eficaz en el desarrollo del aprendizaje autónomo y ocupa un lugar cada vez más importante en los centros de enseñanza. El desarrollo de programas informáticos para el aprendizaje de lenguas es, de hecho, uno de los principales objetivos de las instituciones educativas. Estos programas permiten la práctica controlada del idioma al ritmo que el propio usuario necesite y tienen la ventaja de que pueden llegar a contener una gran cantidad de información en un espacio muy reducido.

Hay todavía pocos programas informáticos para el aprendizaje del español, aunque ya existen algunos que permiten realizar ejercicios basados en determinados

aspectos lingüísticos. Además, algunos programas no diseñados para la enseñanza se pueden utilizar con un fin didáctico, como algunas versiones de juegos de mesa, diccionarios, correctores de ortografía, etc.

El Instituto Cervantes valora la importancia de este medio y está participando en proyectos de investigación que se proponen aprovechar las ventajas de la tecnología informática. Se trata, sin duda, de uno de los campos en los que el esfuerzo conjunto de los programadores informáticos y los docentes permitirá alcanzar los mejores resultados.

### **UNA PROPUESTA METODOLÓGICA: LA *TAREA* COMO INSTRUMENTO PARA LA ORGANIZACIÓN DE ACTIVIDADES**

En las consideraciones previas del capítulo dedicado a los contenidos se ha comentado ya el alcance de la opción metodológica que propone hacer compatible la especificación de los contenidos de enseñanza y la utilización de la *tarea* como instrumento para la organización de actividades en el aula.

Como ya se ha dicho, esta opción coincide con las distintas propuestas que pueden recogerse bajo la denominación general de *enfoque por tareas* en el hecho de utilizar la *tarea* como unidad de análisis o de organización de los programas, pero se aleja de ellas en la medida en que admite la especificación previa de los bloques de contenidos, si bien considera a éstos como meros instrumentos de control que permitirán al profesor disponer de una guía de aspectos particulares de enseñanza. De este modo, una vez distribuidos los contenidos en los cursos correspondientes a cada nivel, podrán ser utilizados como puntos de referencia para comprobar si se han tratado en clase todos los aspectos previstos, o bien para detectar posibles deficiencias en el conjunto de la información transmitida a los alumnos durante el desarrollo de una actividad concreta. Las listas de contenidos, además, resultan especialmente útiles a la hora de elaborar las pruebas de evaluación correspondientes a un determinado ciclo de enseñanza.



## La *tarea* como unidad de trabajo en el aula

Una concepción instrumental de la *tarea* como la que se propone en este capítulo se aleja, por tanto, de los enfoques que parten del rechazo de cualquier especificación previa de los contenidos de enseñanza y responde a una fórmula que pretende garantizar la coherencia del currículo sin renunciar a ninguno de sus componentes. Ya se ha dicho que, según este planteamiento, los bloques de contenidos no configuran por sí mismos un programa de aplicación inmediata a la enseñanza, por lo que se requiere un determinado plan pedagógico. A partir de los instrumentos que proporciona el presente currículo, este plan pedagógico podría consistir en la utilización de la *tarea* como unidad de trabajo en el aula. Hay que tener en cuenta, no obstante, que se trata de una opción metodológica más entre otras posibles y que serán los propios equipos docentes los que deberán valorar si esta opción resulta satisfactoria o si se elige otra que responda mejor a los intereses y a las necesidades del alumnado de cada uno de los centros.

La *tarea*, desde este punto de vista instrumental, constituye, por tanto, una *unidad de trabajo* que permite dar sentido al conjunto de actividades de aprendizaje realizadas en clase. A partir de este enfoque, puede definirse la *tarea* como "una unidad de trabajo en el aula que implique a los alumnos en la comprensión, manipulación, producción o interacción en la L2, mientras su atención se halla concentrada prioritariamente en el significado más que en la forma" (Nunan 1989). La *tarea* debe estar organizada en función de un objetivo concreto y su desarrollo se realizará a través de una serie de pasos establecidos con vistas a la consecución del objetivo previsto.

Es importante que la *tarea* permita reproducir en clase los procesos propios de toda actividad de comunicación lingüística, por lo que habrán de potenciarse aquellas actividades que obliguen a los alumnos a poner en juego todos sus recursos.

Por su parte, las actividades centradas en aspectos gramaticales se realizarán dentro del contexto de la *tarea* como elementos de apoyo dirigidos a la práctica de

contenidos concretos, pero siempre con vistas al desarrollo de la competencia comunicativa.

## Componentes de la *tarea* <sup>1</sup>

Ya se ha dicho que la *tarea* debe estar organizada en función de un *objetivo* concreto, que podrá hacerse explícito en clase o bien estar implícito en el desarrollo de la propia *tarea*. En todo caso, el objetivo previsto deberá quedar siempre claro para el alumno. Una *tarea*, por otra parte, puede contener distintos objetivos parciales orientados hacia la consecución de un objetivo final.

Los distintos objetivos constituyen el punto de contacto entre las *tareas* y el currículo en general y pueden referirse a los resultados que pretenden alcanzarse en dimensiones distintas -comunicativa, afectiva o cognitiva-, o bien a la actuación que se espera del propio profesor o de los alumnos.

La *información* que se proporciona al alumno, ya sea a través de un texto oral o escrito, ya a través de un objeto o de un estímulo gráfico o sonoro, constituye el punto de partida para la *tarea*. Esta información puede presentarse mediante una gran variedad de formas -verbales y no verbales-, desde un artículo de periódico hasta una serie de fotografías o el menú de un restaurante, y en diversos soportes: gráfico, sonoro, audiovisual, informático, etc.

Los materiales que constituyen la base de la información para la *tarea* pueden ser elaborados con fines didácticos, estableciendo una gradación de la dificultad conforme al nivel de los alumnos, o bien pueden presentarse en clase sin elaboración previa.

---

<sup>1</sup> Para todo lo relacionado con este epígrafe y con el próximo, *vide* Nunan 1989 en la Bibliografía general.

Toda *tarea* comprende una serie de *actividades* mediante las cuales se concreta lo que los alumnos han de hacer con la información que se les proporciona. La reflexión sobre el concepto de autenticidad en relación con las actividades que se propongan para el desarrollo de las *tareas* debe considerar el hecho de que determinadas actividades consideradas no auténticas en relación con la comunicación real pueden, sin embargo, favorecer la práctica de una serie de habilidades que, a la larga, resultarán útiles en la comunicación fuera del ámbito del aula.

Conviene, en este sentido, considerar la necesidad de establecer una relación de complementariedad entre las actividades de práctica controlada, dirigidas al análisis y práctica de los elementos gramaticales, y las actividades de transferencia, que permitirán aplicar los conocimientos sobre los elementos lingüísticos a la comprensión y la producción de mensajes propios de la comunicación real. Se trata de una relación conceptualmente paralela a la que se establece entre la corrección y la fluidez en la producción de mensajes, que hay que vincular con el grado de control ejercido por el profesor o por los propios alumnos en el desarrollo de una actividad concreta: en las actividades centradas en la forma, el control corresponde sobre todo al profesor; en otras actividades, como las dramatizaciones o las simulaciones, el control lo ejercen los propios alumnos.

## **Criterios de gradación de dificultad de las *tareas***

El nivel de dificultad de una *tarea* depende no sólo del tipo de texto que se proporciona, sino también del tipo de actividades que se propongan o de las condiciones, las características y las experiencias que tengan que ver con los propios alumnos. A este respecto, pueden tenerse en cuenta, entre otros, los siguientes criterios:

### ***Texto que se proporciona al alumno***

- Grado de complejidad de las estructuras gramaticales que aparecen.

- Nivel de frecuencia y de uso generalizado o restringido del vocabulario que se utiliza.
- En textos escritos: presentación gráfica de la información, apoyo icónico, etc.
- En textos orales: rapidez y claridad de la dicción, número de interlocutores, presencia de imágenes que acompañan a la audición, etc.
- Cantidad de información que suministra y densidad de la misma.
- Tipo de tema: concreto, abstracto; real, imaginario, etc.
- Tipo de texto: descriptivo, narrativo, argumentativo, etc.

### ***Actividad***

- Relevancia e interés que pueda tener la *tarea* para el alumno.
- Complejidad: número de pasos que implica la realización de la *tarea*; grado de complejidad de las instrucciones; información que debe procesarse para realizar la *tarea*.
- Contexto: conocimiento previo del mundo, de la situación o del contexto cultural que exige la realización de la *tarea*; actividad o actividades preliminares que se proponen para introducir la *tarea*.
- Lenguaje: exigencia o no de que el alumno produzca un nivel de lenguaje acorde con su capacidad para procesarlo.
- Apoyo del que dispone el alumno: cantidad y tipo de ayuda que puede obtener del profesor, de sus compañeros, de libros o de recursos. Si se trata de una *tarea* interactiva, grado de cooperación y de tolerancia por parte del interlocutor.
- Tiempo: cantidad de tiempo disponible para realizar la *tarea*.

### ***Condiciones, características y experiencias del alumno***

- Motivación: grado de motivación que presenta la *tarea*.
- Experiencia previa de aprendizaje: grado de familiaridad que exige la *tarea* con respecto a determinadas técnicas de aprendizaje; grado de adecuación de la experiencia de aprendizaje que tiene el alumno con respecto a las técnicas o a

las destrezas necesarias para la realización de la *tarea*.

- Ritmo de aprendizaje: número de partes o de pasos en que se articula la *tarea*; cantidad de material de aprendizaje que el alumno llega a dominar en cada paso.
- Dominio de las destrezas lingüísticas: grado del dominio que el alumno ha demostrado en las pruebas realizadas sobre las destrezas necesarias para la realización de la *tarea*; grado de adecuación del resultado de estas pruebas con el comportamiento del alumno observado en el aula.
- Conocimientos de tipo cultural: exigencia o no de conocimientos de tipo cultural para la realización de la *tarea*; exigencia o no de que el alumno conozca un determinado tema o disciplina en relación con los que exige la *tarea*.
- Conocimientos lingüísticos: nivel de conocimientos lingüísticos que posee el alumno; nivel de conocimientos lingüísticos que exige la *tarea*.

## LA INTERACCIÓN EN EL AULA

### El trabajo en parejas o en grupos

En su faceta de *organizador*, el profesor debe preparar las clases con actividades diferentes, tratando de hacer lo más variada posible cada sesión. En función del tipo de actividad, el profesor decidirá si los alumnos deben trabajar en parejas, en grupos, individualmente, o todos los miembros del grupo juntos. Así, durante las presentaciones de nuevos contenidos o en los primeros momentos de la práctica dirigida parece más apropiado trabajar con todo el grupo a la vez. Sin embargo, cuando se busca una práctica más intensa y una participación activa de los alumnos, resulta más adecuado organizar las actividades en parejas o en grupos, ya que de esta forma se multiplican sus posibilidades de intervención.

El trabajo en parejas o en grupos ofrece, además, otras ventajas. En primer lugar, es una forma de solventar los problemas de nivel con grupos heterogéneos, al

tiempo que permite la integración de alumnos con diferentes capacidades. Por otra parte, el trabajo en parejas y en grupos fomenta el espíritu de cooperación y la comunicación entre los alumnos, lo que puede tener un efecto muy positivo al eliminar la inhibición y la dependencia del profesor.

El trabajo en parejas o en grupos debe prepararse adecuadamente. Los alumnos necesitan algún tiempo para acostumbrarse a este tipo de organización y es conveniente empezar a utilizarla de forma gradual. Por otra parte, es muy importante que las actividades sean adecuadas a esta forma de trabajo y que las instrucciones sean claras y precisas. Para asegurarse de que los alumnos sepan en todo momento lo que deben hacer, el profesor podrá realizar una demostración ante toda la clase. Durante el desarrollo de la actividad, el profesor debe estar a disposición de los alumnos, circulando entre los grupos y procurando no intervenir si no es necesario. Cuando se realizan actividades en grupo o en parejas aumenta normalmente el nivel de ruido en el aula y puede resultar difícil en algunos casos controlar el tiempo. El profesor debe transmitir a los alumnos la necesidad de cooperar hablando en un tono de voz más bajo y respetando la duración de la actividad que se haya especificado en las instrucciones.

Existen diferentes modalidades de organización del trabajo en parejas: parejas abiertas, parejas cerradas, alternancia de parejas abiertas y cerradas, y parejas cooperantes.

En las parejas abiertas, dos alumnos actúan dirigidos por el profesor, mientras el resto de la clase escucha. Esta organización puede ser utilizada durante la presentación de las actividades, como demostración de lo que los alumnos deberán hacer posteriormente en parejas cerradas.

La forma más usual del trabajo en parejas es cuando toda la clase está dividida en parejas y éstas realizan la actividad al mismo tiempo de forma independiente. Esta modalidad de parejas cerradas se utiliza normalmente en la práctica de la interacción oral.

En algunas actividades se pueden alternar las dos modalidades mencionadas. Por ejemplo, los alumnos realizan parte de la actividad en parejas cerradas y en un momento determinado deben buscar a otro compañero para completar una información.

En las parejas cooperantes, además de la interacción lingüística, los dos alumnos deben cooperar para realizar una tarea determinada o conseguir un cierto objetivo.

Con respecto al trabajo en grupos, se pueden distinguir también dos modalidades de trabajo: en grupos cerrados y en equipos. En los grupos cerrados, los mismos alumnos inician y concluyen la actividad en cada grupo de forma independiente. En el trabajo en equipos, cada grupo necesita de la colaboración de los demás para realizar la actividad.

## **La disposición del espacio en el aula**

La organización del aula como espacio físico es un factor determinante en el tipo de relaciones que se desarrollen en ella y para la creación de un buen ambiente de trabajo. La disposición del mobiliario y la ubicación de los alumnos y del profesor en el aula puede influir tanto en la actitud que tomen los alumnos entre sí como en la del profesor con respecto a los alumnos. Una disposición inadecuada del espacio en el aula podría dificultar la interacción de los alumnos y limitar el tipo de actividades que se puedan llevar a cabo.

Una buena disposición del aula debe facilitar el contacto visual entre los alumnos y el profesor, y también entre los alumnos mismos. Debe permitir, además, la movilidad de los alumnos y del propio profesor, que se situará en un lugar u otro en función del papel que esté desempeñando en cada momento. Es recomendable encontrar una disposición que permita, mediante pocos cambios, llevar a cabo cómodamente el trabajo en parejas o en grupos.

## La lengua de uso en clase

El proceso de aprendizaje comporta, además del uso de la lengua en contextos significativos, otros aspectos tales como la planificación de actividades, la *autoevaluación*, las instrucciones del profesor, etc. Conviene ampliar el concepto de contexto significativo para dar cabida a estos otros aspectos, que implican procesos de comunicación en los que el uso adecuado del español conlleva una rentabilidad máxima en el aprendizaje.

Hay que tener en cuenta, no obstante, que el nivel de dominio de la lengua de determinados grupos de alumnos puede hacer imposible utilizar el español para llevar a cabo los procesos de comunicación aludidos, por lo que será necesario recurrir a otra lengua, generalmente la propia de los alumnos, que haga posible desarrollar el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Puede también suceder que el uso del español como única lengua en clase provoque sentimientos de bloqueo, de ansiedad o de rechazo que sean contraproducentes para lograr los efectos que se pretenden.

Estas razones mueven a considerar que no puede implantarse de forma dogmática el uso exclusivo del español en el aula. Debe estimularse, sin embargo, su uso constante y voluntario no sólo en las actividades y en las prácticas de comunicación propias del programa de enseñanza, sino también en los procesos de comunicación que se desarrollan de forma espontánea entre el profesor y los alumnos, y en los de los alumnos entre sí.

El objetivo último del desarrollo de la competencia comunicativa aconseja que la actividad de la clase se centre en el significado más que en la forma, por lo que debe enfocarse el error desde un punto de vista distinto al tradicional, como se ha visto ya anteriormente. En consonancia con este planteamiento, los errores que se produzcan durante los procesos de comunicación espontánea en clase deberán ser considerados aún con mayor tolerancia que los que surjan durante la práctica de actividades.



Las recientes investigaciones sobre la adquisición de lenguas extranjeras han analizado la relevancia del grado de dificultad de la lengua que se use en clase. El aprendizaje se produce en la medida en que existe un desnivel entre lo que ya sabe el alumno y lo que tiene que aprender. Si no existe este desnivel, o si es excesivo, el aprendizaje no se produce. El papel del profesor, a este respecto, es fundamental, ya que es el encargado de calibrar el grado de dificultad de la lengua de uso en clase con el fin de favorecer el aprendizaje de los alumnos. La lengua de uso deberá, además, adecuarse a los intereses de los alumnos y respetar todos los elementos que intervienen, de hecho, en la comunicación: imágenes, gestos, características formales de los distintos tipos de texto, etc.

# EVALUACIÓN

## EVALUACIÓN

### EVALUACIÓN Y CURRÍCULO

#### FUNCIÓN INTEGRADORA DE LA EVALUACIÓN EN EL CURRÍCULO

Ningún modelo curricular puede considerarse completo sin un tratamiento explícito de la evaluación. No obstante, y a pesar de que existe un reconocimiento general sobre la importancia del papel que desempeña este componente del currículo, la evaluación configura el área de actividad profesional sobre la que los profesores admiten tener menos confianza (Nunan 1988a). El hecho de que las denominadas *pruebas* o *exámenes* hayan constituido tradicionalmente el eje central de un enfoque de la evaluación dirigido, casi con exclusividad, a la consideración de los resultados obtenidos por los alumnos en relación con objetivos previamente establecidos ha dificultado el reconocimiento de que el análisis de los procesos que tienen lugar durante el desarrollo del currículo es, por lo menos, tan importante como la valoración de los propios resultados.

El concepto de evaluación es, sin embargo, polisémico, por lo que puede ser abordado desde perspectivas diferentes de aquella que considera únicamente el proceso de enseñanza y aprendizaje dentro del ámbito del aula. Así, desde una perspectiva amplia, la evaluación puede ser definida como la obtención y el análisis sistemático de toda la información que sea necesaria para llevar a cabo el desarrollo del currículo con el fin de determinar su grado de efectividad y de eficiencia en un contexto determinado (Brown 1989).

En este sentido, la evaluación supone poner en común una larga serie de fuentes de información que permitirá examinar distintos aspectos del currículo desde diferentes puntos

de vista, con el fin de obtener una visión general sobre el grado en que son efectivamente satisfechas las necesidades de aprendizaje de lengua de los alumnos en el conjunto de centros del Instituto Cervantes. Desde esta perspectiva, la evaluación se considera un proceso continuo de análisis dirigido hacia la progresiva adecuación del plan inicial a las necesidades reales del alumnado. Todos los componentes del currículo se verán involucrados en este proceso como fuentes de información, y cada uno de ellos deberá ser considerado desde distintos puntos de vista. La evaluación, de este modo, constituye la parte del currículo que incluye, relaciona y da sentido a todos los demás componentes.

En coherencia con este planteamiento, el Instituto Cervantes utilizará todos aquellos instrumentos que permitan obtener información sobre las características de cada uno de los contextos de actuación y analizará esa información con el objeto de disponer los procedimientos que permitan, en cada caso, adecuar el plan inicial a las expectativas y a las necesidades de cada una de las áreas en las que lleve a cabo su actividad.

## **LA EVALUACIÓN DEL DESARROLLO DEL CURRÍCULO EN LOS CENTROS**

Desde la perspectiva de cada uno de los centros en los que se lleva a cabo el desarrollo del currículo, el concepto de evaluación adquiere una significación especial, en la medida en que el tipo de relación que se establezca entre el plan inicial y la actuación de cada profesor particular determinará, en último término, la propia trayectoria de la renovación curricular.

El desarrollo del currículo constituye un proceso que se prolonga en el tiempo y en el que es posible describir distintos estadios de aplicación de los componentes del plan inicial por parte de los equipos docentes. Estos componentes son, en términos generales, los fines y los objetivos, los bloques de contenidos, los materiales y los procedimientos de enseñanza, los criterios de evaluación, el sistema de organización de los cursos, así como determinadas convicciones sobre el propio proceso de enseñanza y aprendizaje. La

aplicación de las orientaciones generales que constituyen cada uno de estos componentes supone un cambio gradual y progresivo en la conducta y en la mentalidad de los profesores con respecto a su labor docente.

Como quiera que la evaluación está íntimamente relacionada con el resto del currículo, se verá afectada por los cambios que se produzcan en los demás componentes curriculares. Así, por ejemplo, cualquier cambio en los fines y en los objetivos de un currículo determinado deberá reflejarse en los procedimientos de evaluación que se propongan. En el caso de los centros del Instituto Cervantes, el proceso de renovación que se abre con la puesta en marcha del nuevo currículo conlleva un enfoque de la evaluación que debe ser coherente con los fines y con los objetivos que constituyen los presupuestos curriculares del nuevo plan. En la medida en que estos presupuestos supongan una modificación con respecto al currículo -implícito o explícito- vigente hasta la fecha en los centros, se irá produciendo un cambio gradual en la práctica docente de los profesores, con la consiguiente incorporación de aquellos procedimientos de evaluación que garanticen la coherencia del nuevo currículo.

Teniendo en cuenta lo anterior, la evaluación en los centros del Instituto Cervantes implica la descripción y la valoración de un conjunto de factores relacionados con el proceso de desarrollo curricular. Cualquier actuación que pretenda ser coherente con este enfoque deberá llevarse a cabo conjuntamente por la Dirección Académica del Instituto y los equipos docentes de los centros.

Con objeto de disponer los procedimientos adecuados para que este tipo de evaluación pueda desarrollarse en los centros en condiciones favorables y para garantizar en la mayor medida posible la coordinación de las actuaciones, el Instituto Cervantes establecerá un Plan de Evaluación de Centros, en el que se especificarán los instrumentos - fichas, cuestionarios, entrevistas, documentación-, los procedimientos de análisis de la información obtenida y el plan de actuación -visitas, informes- que articularán el sistema de evaluación curricular en el conjunto de centros. Los objetivos generales de este Plan serán los siguientes:

- 1º.- Elaboración de instrumentos de evaluación que permitan analizar en qué medida el Proyecto Curricular de Centro responde a los presupuestos del Plan Curricular del Instituto Cervantes.
- 2º.- Elaboración de instrumentos de evaluación de las actividades y estrategias de enseñanza y aprendizaje utilizadas por los profesores y por los alumnos del centro en relación con las necesidades generadas por el desarrollo del currículo.
- 3º.- Elaboración de instrumentos de evaluación del *sistema de evaluación académica* de los alumnos en relación con los presupuestos del nuevo currículo.
- 4º.- Elaboración de instrumentos de evaluación de la infraestructura de recursos del centro en relación con las necesidades generadas por el desarrollo del currículo.
- 5º.- Determinación de los procedimientos y las medidas de actuación necesarios para poner en marcha el Plan de Evaluación de Centros.

Para que la evaluación del currículo en los centros se convierta en una actividad que contribuya a mejorar la organización y la práctica de la enseñanza deberá responder a una serie de características, entre las que pueden destacarse las siguientes (Simons 1981, citado por Sancho 1990):

- Deberá reflejar el proceso de enseñanza y aprendizaje en los centros, con el fin de ayudar a que los profesores puedan formar sus propios juicios sobre la organización de la docencia y la calidad de las experiencias de los alumnos.
- Deberá basarse en fuentes de información diversas, como datos de entrevistas, descripciones de hechos observados, documentos, etc., así como en los resultados de pruebas y exámenes.
- Valorará las actitudes y las convicciones que subyacen al tipo de información de las distintas fuentes para identificar los intereses que conforman los hechos.

- Habrá de favorecer el flujo de información en todas las direcciones, no sólo desde arriba hacia abajo sino también en sentido contrario y en sentido lateral.
- Deberá centrarse en las necesidades internas definidas por el propio centro y por los profesores y no en lo que desde fuera pueda considerarse importante. De este modo se favorecerá el que los responsables del centro y los profesores se sientan motivados a la hora de proponer soluciones o mejoras.
- Deberá centrarse, en un primer momento, en la evaluación de situaciones particulares, de manera que se pueda proporcionar información relevante para tomar decisiones y para establecer, más adelante, las líneas generales de actuación del centro.

## **LA EVALUACIÓN DEL PROCESO DE ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE**

Si se considera la evaluación desde la perspectiva del proceso de enseñanza y aprendizaje, tal como se desarrolla en el ámbito del aula, conviene diferenciar dos posibles interpretaciones.

La primera interpretación es la que considera la evaluación como la serie de procedimientos mediante los cuales los profesores emiten juicios sobre el grado en que los alumnos han alcanzado los objetivos previstos en un curso. Se trata, por tanto, básicamente, de obtener información sobre los alumnos, si bien, como se verá más adelante, el éxito o el fracaso en los resultados de los alumnos es un indicador del éxito o el fracaso del propio proceso de enseñanza y aprendizaje.

Una segunda interpretación, más amplia, es la que incluye, junto a la anterior, otra serie de procedimientos adicionales que permiten analizar los juicios emitidos sobre los alumnos y actuar a partir de las conclusiones que se extraigan del análisis. Los datos que se obtengan de este tipo de evaluación permitirán considerar si el curso necesita ser modificado o alterado en alguna medida, con el fin de hacer posible que los objetivos puedan ser alcanzados de un modo más eficaz. La evaluación, de este modo, no se limita

a obtener información sobre los alumnos sino que se convierte en un proceso de toma de decisiones.

La primera interpretación responde a una dimensión de la evaluación que se desarrolla en el siguiente epígrafe bajo los conceptos de *evaluación sumativa* o *de productos*, mientras que la segunda se recoge bajo el concepto de *evaluación formativa* o *de procesos*. Debe tenerse en cuenta que ambas dimensiones de la evaluación desempeñan un papel de igual importancia en el proceso de enseñanza y aprendizaje, por lo que deben ser entendidas como puntos de vista complementarios y no excluyentes.

La evaluación del proceso de enseñanza y aprendizaje deberá considerar tanto la dimensión sumativa como la formativa y se referirá, en una de sus vertientes, a la evaluación del *proceso de aprendizaje* de los alumnos, con el establecimiento de los criterios y los procedimientos de evaluación que se acomoden mejor a las características y a las necesidades del alumnado de cada centro. En este aspecto, el objetivo principal de la labor de los equipos docentes es establecer un marco de actuación que permita garantizar la coherencia en el conjunto de decisiones que adopten los profesores de un mismo centro en el proceso de evaluación de los alumnos.

La otra vertiente de la evaluación del proceso de enseñanza y aprendizaje es la que tiene que ver con la práctica docente, esto es, con el *proceso de enseñanza*, y se dirige a establecer procedimientos adecuados para evaluar la actividad de los profesores, con el objetivo último de mejorar la calidad de la enseñanza mediante la incorporación de cambios y reorientaciones en la labor docente del profesorado de los centros.

En el siguiente epígrafe se desarrollan ideas sobre distintas dimensiones de la evaluación que, como se ha dicho ya, permitirán disponer de una visión más amplia sobre este concepto. Estas ideas son de aplicación tanto en lo que se refiere al proceso de enseñanza y aprendizaje dentro de las aulas como en todo lo relacionado con el desarrollo del Plan Curricular en los centros.



## DIMENSIONES DE LA EVALUACIÓN

### EVALUACIÓN *FORMATIVA* Y EVALUACIÓN *SUMATIVA*

La evaluación *formativa* tiene lugar durante el desarrollo de un proceso concreto y elabora información con vistas a determinar si la realización del plan inicial se está llevando a cabo adecuadamente o si es necesario modificar algo o subsanar cualquier deficiencia. La evaluación *sumativa*, por su parte, tiene lugar al final de una etapa determinada y se dirige a valorar si la realización del plan ha sido satisfactoria en relación con los objetivos que se habían planteado.

Toda evaluación debe ser *formativa* en el sentido de que cualquier información obtenida durante el desarrollo de un proceso ha de ser utilizada para reorientar el planteamiento inicial en función de las expectativas de los usuarios. En el caso de la aplicación del Plan Curricular de un centro concreto, por ejemplo, no tendría sentido dedicar esfuerzo y recursos a un tipo de evaluación, que, en última instancia, no contribuyera a beneficiar a los propios alumnos y al plan en su conjunto. La evaluación *formativa* deberá realizarse constantemente a lo largo del proceso, con objeto de producir información que permita considerar qué tipo de medidas será más útil para garantizar la eficacia del currículo.

La evaluación *sumativa*, que se realiza al finalizar una etapa determinada del proceso, centra el análisis en aspectos de carácter general relacionados con el éxito o el fracaso del plan previsto, en vez de atender a asuntos de desarrollo más concretos, propios de la evaluación *formativa*. En cualquier centro docente es importante la dimensión *sumativa* de la evaluación en la medida en que proporciona una visión de conjunto que permite comprobar si se ha producido de forma efectiva el aprendizaje por parte de los alumnos en un curso o en un nivel determinado. Una perspectiva más amplia que la que proporciona la práctica diaria de la docencia lleva a ponderar con mayor realismo los resultados de lo que se está acometiendo día a día y alivia muchas veces del posible desánimo producido por crisis momentáneas sobrevenidas durante el desarrollo

del currículo.

## **EVALUACIÓN DE *PRODUCTOS* Y EVALUACIÓN DE *PROCESOS***

La relación que se establece entre la evaluación de *productos* y la de *procesos* es conceptualmente paralela a la que se acaba de presentar. No obstante, mientras la distinción entre la evaluación *formativa* y la *sumativa* se basa en la diferencia del propósito por el que se extrae la información, la evaluación de productos y la de procesos se diferencian por el tipo de información que ha de ser considerado en cada una de ellas.

La evaluación de *productos* se centra en comprobar si los objetivos de un programa han sido alcanzados. La evaluación de *procesos*, por su parte, se interesa por todo aquello que hace posible que el desarrollo del programa lleve a alcanzar los objetivos previstos.

Las evaluaciones de carácter *sumativo* tenderán a centrarse en productos, dado que el propósito de obtener la información es tomar decisiones sobre si se han alcanzado o no los objetivos previstos. Las evaluaciones de carácter *formativo* se centrarán en los procesos, porque el propósito que se persigue al obtener la información no es comprobar si se han alcanzado los objetivos, sino analizar el desarrollo del currículo con vistas a introducir las modificaciones que sean necesarias.

## **EVALUACIÓN DE CARÁCTER CUANTITATIVO Y EVALUACIÓN DE CARÁCTER CUALITATIVO**

La evaluación puede operar, básicamente, con dos tipos de datos. El primer tipo lo constituyen los *datos cuantitativos*, esto es, cifras y estadísticas. Ejemplos de este tipo son las calificaciones de los exámenes o el índice de asistencia a clase de un grupo concreto de alumnos. El mayor interés de este tipo de datos es la posibilidad de extraer conclusiones generalizables a partir de estadísticas o análisis comparativos.

Los *datos cualitativos* constituyen el segundo tipo y son, en su mayor parte, observaciones e informes que no pueden traducirse en números o estadísticas. Las observaciones de clase o los puntos de acuerdo de un seminario de formación son ejemplos de este tipo de datos, generalmente poco valorados en los análisis debido a su escasa credibilidad como instrumentos científicos de medición. No obstante, la experiencia demuestra que estos datos desempeñan en la práctica un papel mucho más importante que el que en principio se les reconoce y que constituyen un factor importante a la hora de tomar decisiones en cualquier nivel. Es aconsejable, por tanto, la utilización de estos datos, pero siempre que se haga de forma sistemática y con el criterio de ponderar la información recabada por otras vías.

## **CRITERIOS Y PROCEDIMIENTOS DE EVALUACIÓN**

### **CRITERIOS DE EVALUACIÓN EN EL CURRÍCULO**

La evaluación en el currículo debe considerarse un elemento integrado en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Por lo tanto, la evaluación es necesaria para el alumno, tanto en lo que se refiere a los procedimientos que le permiten reflexionar sobre el desarrollo del propio proceso de aprendizaje, como en lo relacionado con los procedimientos que le proporcionan una información objetiva de su actuación y le ayudan a reconocer los objetivos de cada ciclo de enseñanza.

Los criterios de evaluación en el currículo deberán definirse, por tanto, de acuerdo con los contenidos que se especifiquen en cada curso o nivel y con los objetivos que se pretenda alcanzar. De este modo, los criterios de evaluación deben tener en cuenta lo que sabe y puede hacer el alumno, a partir de la consideración de los contenidos previstos, las actividades de aprendizaje que se hayan llevado a cabo y los objetivos establecidos en cada caso.

Como quiera que en el presente Plan Curricular se establecen distintos fines y objetivos generales, la evaluación deberá considerar los procedimientos más adecuados con respecto a cada uno de ellos. De este modo, dado que el currículo recoge entre sus fines generales el promover el acercamiento entre la cultura hispánica y la del país de origen de los alumnos, así como contribuir a la aceptación de la diversidad de culturas y promover el respeto entre todos, habrá que tener en cuenta estos presupuestos en la evaluación. A este respecto, deberán considerarse estos fines especialmente a la hora de evaluar los materiales didácticos -manuales, materiales de apoyo, etc.- que se utilicen, así como las actividades de clase que se propongan. Por otra parte, el profesor deberá tener presentes estos fines en la evaluación que él mismo haga de su propia labor.

Para que los criterios de evaluación sean válidos y fiables deberán experimentarse previamente por los equipos docentes de los centros. La experimentación previa de los criterios no sólo cumple la función de garantizar la fiabilidad sino también la de contribuir a la formación de evaluadores, mediante el desarrollo de una sensibilidad común que permita interpretar categorías cualitativas de forma similar.

La formación de los profesores como evaluadores constituye, por tanto, un proceso continuo que se desarrolla a lo largo de la vida del currículo y que permite el intercambio de profesores evaluadores durante la calificación de los exámenes de clasificación y de aprovechamiento realizados en los distintos centros.

A continuación se presenta, en primer lugar, una serie de criterios generales de evaluación dirigida a los equipos docentes de los centros con vistas a garantizar la coherencia de las actuaciones en materia de evaluación. En el siguiente apartado se recogen los criterios de evaluación correspondientes a los distintos niveles.

## **Criterios generales de evaluación**

El objetivo de estos criterios generales es la definición de unas pautas que los equipos docentes deberán tener en cuenta antes, durante y después del proceso de

evaluación.

Los distintos tipos de examen a los que se alude en estos criterios son definidos más adelante, en el epígrafe dedicado a los procedimientos de evaluación.

Los criterios generales de evaluación son los siguientes:

- Entender el proceso de evaluación como un componente más del proceso de enseñanza y aprendizaje.
- Elaborar pruebas cuyo contenido y presentación responda a las actividades y ejercicios de clase, si el objetivo de la evaluación es *formativo*.
- Comprobar la validez de los procedimientos, especialmente en pruebas como exámenes de clasificación o de aprovechamiento. En exámenes que proporcionen resultados computables, también resulta recomendable revalidar las pruebas mediante las fórmulas estadísticas correspondientes.
- Definir, aclarar y experimentar los criterios específicos de evaluación. Este punto es especialmente importante cuando se trate de exámenes de clasificación o de aprovechamiento. Existen pruebas -especialmente de expresión escrita y de expresión oral- que proporcionarán respuestas abiertas y que, por lo tanto, no se podrán evaluar con criterios objetivos sino subjetivos. Esto implica que diversos profesores tienen que corregir la misma prueba con apreciaciones de índole cualitativa y que, frecuentemente, hay que convertir estas apreciaciones en números para obtener resultados computables que permitan una evaluación objetiva. Es fundamental llegar, antes de la calificación, a acuerdos entre los responsables de la evaluación, con el fin de garantizar la fiabilidad de las pruebas.
- Integrar el proceso de evaluación como una actividad más del aula, transmitiendo al alumno el valor *formativo* de la evaluación y potenciando al máximo la *retroalimentación*. Esto se puede hacer no sólo cuando se utilizan procedimientos

cualitativos, en los que la *retroalimentación* es inmediata, sino también cuando se utilizan procedimientos cuantitativos, que requieren una interpretación de los resultados.

- Asegurarse, especialmente en los exámenes de clasificación, de que el candidato está familiarizado con el formato de las pruebas. En este sentido, se puede hacer un pequeño ensayo previo si es necesario; de otro modo, el examen puede considerarse no válido, ya que no estaría evaluando la competencia del alumno sino su capacidad para entender un tipo de estrategia de examen.
- Contrastar y comentar los resultados de evaluaciones tanto *cualitativas* como *cuantitativas* con otros profesores.
- Cuando se trate de la evaluación *formativa* se pueden comparar las ventajas y las desventajas de los procedimientos, las actividades, los materiales, etc., con lo cual se propicia la evaluación del currículo, de los materiales didácticos, del proceso de enseñanza y aprendizaje, así como la propia *autoevaluación* del profesor.
- En el caso de exámenes -especialmente los de clasificación y los de aprovechamiento- que requieran la utilización de escalas de equivalencias para transformar criterios cualitativos en cuantitativos, el contraste de las calificaciones es el único modo de fijar criterios sólidos y fiables.

## **Criterios de evaluación en los distintos niveles del currículo**

Los criterios de evaluación con respecto a los distintos niveles del currículo se han definido en función de las capacidades comunicativas del alumno y se han organizado por destrezas. Este tipo de organización de criterios de evaluación no implica que las destrezas tengan que ser necesariamente evaluadas o examinadas por separado.

En ciertos casos, especialmente cuando se trata de evaluación *cualitativa y formativa*, puede resultar recomendable y más coherente con las actividades de clase plantear pruebas en las que aparezcan destrezas integradas.

Por otra parte, es labor del profesor, tanto en su faceta docente como en la de evaluador, el seleccionar textos, materiales y ejercicios, así como expresar opiniones y propiciar reflexiones que respondan a los fines generales tercero y cuarto del Plan Curricular, con objeto de promover el acercamiento entre culturas y colaborar al desarrollo de actitudes de respeto mutuo.

## **Inicial**

### ***Comprensión auditiva***

Se evaluará:

- La capacidad del alumno para extraer el sentido global de textos orales -sea en intercambios directos o en los recibidos a través de medios mecánicos en buenas condiciones acústicas- cuyos temas guarden relación con los recogidos en el bloque de contenido temático.
- La capacidad del alumno para entender, en intercambios con un interlocutor consciente de estar hablando con un extranjero, información específica sobre los contenidos funcionales descritos en este nivel.

### ***Comprensión de lectura***

Se evaluará:

- La capacidad del alumno para extraer el sentido global de textos auténticos -no literarios, sino de revistas, periódicos, guías- cuyos temas guarden relación con

los temas especificados en el bloque de contenido temático.

- La capacidad del alumno para entender información específica de textos auténticos como impresos, formularios, horarios, notas breves, etc., relacionada con los contenidos funcionales descritos en el este nivel.

### ***Expresión escrita***

Se evaluará:

- La capacidad del alumno para producir textos escritos, como notas breves y cartas, relativos a los contenidos funcionales descritos en este nivel.
- El hecho de que los textos producidos por el alumno resulten comprensibles para un lector nativo y que los posibles errores gramaticales no rompan la coherencia del texto.

### ***Expresión oral***

Se evaluará:

- La capacidad del alumno para comunicarse oralmente con un interlocutor en las situaciones específicas que requieran los contenidos funcionales descritos en este nivel.
- La capacidad del alumno para tomar su turno en la conversación y reaccionar, así como para suplir sus posibles deficiencias de comprensión y de producción mediante distintas estrategias -circunloquios, peticiones de ayuda al interlocutor, uso de palabras de relleno, etc.-



## **Intermedio**

### ***Compresión auditiva***

Se evaluará:

- La capacidad del alumno para entender el contenido fundamental de conversaciones con uno o varios interlocutores, así como de textos orales transmitidos a través de los medios de comunicación, siempre y cuando los temas tratados estén relacionados con los especificados en el bloque de contenido temático.
- La capacidad del alumno para comprender, en un intercambio con un interlocutor, cara a cara o a través del teléfono, información concreta expresada de acuerdo con los enunciados propuestos en el contenido funcional de este nivel.

### ***Comprensión de lectura***

Se evaluará:

- La capacidad del alumno para extraer las ideas fundamentales contenidas en textos no literarios cuyos temas se correspondan con los especificados en el bloque de contenido temático.
- La capacidad del alumno para entender las líneas argumentales generales de un texto literario que no presente grandes complicaciones formales ni excesivas referencias socioculturales -un léxico con fuertes connotaciones socioculturales, palabras con doble sentido, etc.-

***Expresión escrita***

Se evaluará:

- La capacidad del alumno para producir textos coherentes -uso adecuado de los elementos gramaticales y de los conectores- con un léxico apropiado al contenido y al receptor.
- El hecho de que el alumno pueda producir tanto textos relativos a necesidades de la vida cotidiana -notas, mensajes- como otros relacionados con la vida académica -redacciones, composiciones- o profesional -informes breves-, siempre y cuando guarden relación con los contenidos funcionales y los temas especificados en el bloque de contenido temático.

***Expresión oral***

Se evaluará:

- La capacidad para mantener intercambios con un interlocutor, cara a cara o por teléfono, en los actos de habla especificados en el contenido funcional correspondiente a este nivel.
- La capacidad para mantener una conversación -saber utilizar el turno de palabra y utilizar los conectores adecuados, reaccionar adecuadamente- con uno o más interlocutores sobre temas relacionados con los especificados en el bloque de contenido temático.

## **Avanzado**

### ***Comprensión auditiva***

Se evaluará:

- La capacidad del alumno para entender prácticamente todo en conversaciones con uno o varios interlocutores, siempre que se trate de temas relacionados con los especificados en el bloque de contenido temático y de las funciones correspondientes a este nivel.
- La capacidad del alumno para comprender las ideas fundamentales y los detalles relevantes de textos orales, tanto en exposiciones directas -discursos, conferencias- como en emisiones a través de medios de comunicación -noticias, debates, charlas por la radio o por la televisión-.

### ***Comprensión de lectura***

Se evaluará:

- La capacidad del alumno para entender las ideas fundamentales y los detalles relevantes de textos no literarios -cartas, notas, revistas y periódicos, libros de estudio- cuyos temas tengan relación con los especificados en el currículo o hayan sido tratados en clase, así como de textos que no impliquen un conocimiento exhaustivo de la realidad sociocultural del ámbito hispánico.
- La capacidad para saber distinguir actitudes implícitas en el texto -humor, sarcasmo, irritación, etc.-

***Expresión escrita***

Se evaluará:

- La capacidad del alumno para producir textos de carácter social -cartas, notas- o de carácter académico -redacciones, composiciones- sobre los temas contenidos en el currículo o tratados en clase y articulados de forma coherente, con corrección gramatical y con precisión léxica.

***Expresión oral***

Se evaluará:

- La capacidad del alumno para mantener conversaciones -cara a cara o por teléfono- con fluidez, corrección gramatical y precisión léxica, siempre y cuando guarden relación con las exigencias lingüísticas de este nivel, los contenidos funcionales, los temas especificados en el currículo, o bien con la práctica realizada en clase.
- La capacidad de alumno para exponer oralmente, con fluidez, precisión léxica y corrección gramatical, una breve disertación sobre alguno de los temas especificados en el currículo o sobre otro tema elegido por él mismo.

**Superior*****Comprensión auditiva***

Se evaluará:

- La capacidad del alumno para comprender, en intercambios cara a cara o por teléfono, todos los detalles de la conversación, así como para detectar las actitudes y los matices afectivos contenidos en los mensajes.

- La capacidad del alumno para entender en su totalidad noticias, exposiciones orales, discursos, conferencias, etc., que se emitan de forma directa o a través de los medios de comunicación, siempre y cuando no contengan excesivas o muy marcadas referencias socioculturales.

### ***Comprensión de lectura***

Se evaluará:

- La capacidad del alumno para comprender con precisión textos de divulgación general -revistas, periódicos, folletos- tanto en lo que se refiere al léxico como en lo relacionado con las actitudes implícitas en ellos. Se excluyen aquellos textos que contengan juegos de palabras y alusiones socioculturales muy marcadas.
- La capacidad del alumno para entender sin dificultad textos literarios contemporáneos y para poder distinguir matices afectivos y valores estéticos contenidos en tales textos.

### ***Expresión escrita***

Se evaluará:

- La capacidad del alumno para producir textos tanto personales como académicos o profesionales con coherencia, corrección gramatical y precisión léxica.
- La capacidad del alumno para producir textos que comiencen y terminen apropiadamente en función del interlocutor y del contexto.

### ***Expresión oral***

Se evaluará:

- La capacidad del alumno para conversar con uno o más interlocutores de forma correcta y con precisión léxica, utilizando las estrategias de comunicación y las entonaciones más adecuadas en función del contexto.
- La capacidad del alumno para realizar exposiciones orales de forma coherente, con corrección gramatical y precisión léxica, sobre temas que le resulten familiares o que haya preparado previamente.

### **PROCEDIMIENTOS DE EVALUACIÓN**

Los procedimientos de evaluación estarán de acuerdo con las características del propio proceso de evaluación. Aunque a primera vista parezca que existe una relación unívoca entre la *evaluación formativa* y los procedimientos de índole *cualitativa* y entre la *evaluación sumativa* y los procedimientos *cuantitativos*, esto no es exactamente así, dado que la evaluación *cuantitativa* también puede tener un valor *formativo*: el contenido de los exámenes sirve en muchos casos al alumno para reconocer el alcance de los objetivos de aprendizaje en ciertas áreas del currículo -por ejemplo, los contenidos gramaticales-; por otra parte, el resultado de los exámenes también proporciona información a los profesores y a los alumnos, aunque es cierto que dichos resultados deben ser interpretados.

Así mismo, en cuanto a la evaluación de capacidades, también puede constatarse que existen procedimientos y pruebas más apropiados para cada una de las destrezas o para su tratamiento en conjunto.

Los procedimientos de evaluación, sean exámenes, *autoevaluaciones* o cualquier otro tipo, constituyen un medio que permite a los alumnos ser conscientes de sus avances o de sus deficiencias y, sin duda, impulsan las estrategias de introspección. Además, los

contenidos de los exámenes también ayudan al alumno a clarificar los objetivos didácticos de un curso o de un nivel.

Igualmente, los resultados de las evaluaciones y de los exámenes constituyen una valiosa fuente de información para evaluadores, examinadores e investigadores. El análisis de los resultados de los exámenes y las evaluaciones proporciona a los profesores materia suficiente para juzgar su propia actuación, valorar la aplicación efectiva del currículo, así como determinar el éxito o el fracaso de determinadas pruebas y, consecuentemente, valorar los aciertos o detectar los posibles errores.

Los procedimientos de evaluación se pueden clasificar a partir de la consideración de una de las dimensiones de la evaluación que se ha presentado anteriormente: la evaluación de carácter cualitativo y la de carácter cuantitativo. En función de uno u otro carácter se puede hablar de los siguientes tipos de procedimientos:

*a) Procedimientos cualitativos:* Diarios, informes, observación por otros alumnos, encuestas, comentarios, cuestionarios, etc.

- Suponen una apreciación subjetiva.
- Proporcionan *retroalimentación* inmediata al profesor y al alumno.
- Predomina la dimensión *formativa*.

*b) Procedimientos cuantitativos:* Exámenes.

- Apreciación objetiva total: pruebas de respuesta cerrada o controlada que se pueden calificar por medios mecánicos.
- Apreciación objetiva interpretada: pruebas de respuesta abierta que requieren la transformación de valoraciones subjetivas en categorías numéricas.
- No proporcionan *retroalimentación* inmediata.
- Predomina la dimensión *sumativa*.

Según el objetivo que se persiga podrán utilizarse métodos cuantitativos o cualitativos. Se utilizarán exámenes cuando el objetivo sea la medición y se pretenda proporcionar una valoración en términos concretos. Se adoptarán métodos cualitativos para los procesos de *autoevaluación* del alumno, para redactar informes sobre el progreso del mismo y para la evaluación del propio currículo.

Los procedimientos de evaluación pueden y deben convertirse en auténticas actividades de clase, que permiten al profesor y al alumno obtener información para evaluar el proceso de enseñanza y aprendizaje, los materiales didácticos, así como su propia actuación, docente y discente. Estos procedimientos constituyen, por tanto, una actividad plenamente integrada en el proceso de aprendizaje, que fomenta el trabajo individual, en parejas o en grupos reducidos y que potencia, en muchos casos, la integración de varias destrezas para la resolución de actividades de evaluación que se lleven a cabo en clase.

A continuación se presenta un cuadro en el que se reflejan las principales características de cada uno de los tipos de procedimientos de evaluación que se acaban de describir:

PROCEDIMIENTOS	APRECIACIÓN	RETROALIMENTACIÓN	DIMENSIÓN	TIPOLOGÍA
CUALITATIVOS ⇒	SUBJETIVA ⇒	INMEDIATA ⇒	FORMATIVA ⇒	INFORMES, ENCUESTAS, ETC.
CUANTITATIVOS ⇒	OBJETIVA ⇒	INTERPRETADA ⇒	SUMATIVA ⇒	EXÁMENES

## Procedimientos cualitativos

### *Cuestionarios*

El profesor de un grupo, o varios profesores que estén trabajando en el mismo nivel del currículo, elaboran una serie de preguntas relativas al desarrollo de la clase,



los materiales, los sentimientos del alumno respecto de lo que se hace, etc. En un nivel muy elemental el alumno sólo puede contestar a los cuestionarios marcando la opción elegida de entre varias que se le propongan; más adelante, el alumno podrá también escribir, con lo cual se obtiene información sobre su capacidad de expresión. Los cuestionarios también se pueden responder por parejas o en grupos reducidos -en función de las dimensiones del curso, de cómo estén acostumbrados a trabajar, etc.- con lo cual la evaluación se convierte en una tarea integrada en el proceso de aprendizaje.

### ***Diarios***

En un diario el alumno escribe su opinión sobre sus actividades en clase y hace valoraciones sobre las mismas, etc. Después de leerlo, el profesor se reúne con el alumno para comentarlo. Los diarios constituyen una valiosa fuente de información, pero sólo es posible realizarlos con grupos pequeños, ya que es necesario que el profesor dedique mucho tiempo a leerlos y comentarlos con los alumnos.

### ***Informes***

Los alumnos, a los que se les dan unas pautas sobre el tema que deben considerar, redactan, individualmente o en grupo, un informe. En el nivel Inicial los informes se pueden hacer con impresos o formularios en los que los alumnos sólo tienen que seleccionar una respuesta entre varias opciones.

### ***Observación por otros alumnos***

Los alumnos toman notas sobre las tareas de clase, los materiales, los aciertos y los fallos de los otros alumnos. Posteriormente, se discuten en clase las distintas observaciones mediante una puesta en común.

## Procedimientos cuantitativos

### *Tipos de exámenes*

En función del uso que se vaya a hacer de los resultados obtenidos, se puede establecer la siguiente clasificación de los exámenes:

#### *a) Exámenes de diagnóstico:*

- Se utilizan para medir el progreso del alumno. Proporcionan información tanto para el profesor como para el alumno. Permiten detectar los fallos y los aciertos respecto de lo aprendido, así como posibles faltas en la programación o en la secuencia didáctica. Sirven, también, para que el alumno se dé cuenta de lo que se espera de él y para clarificar los objetivos didácticos del curso.
- El contenido y el formato debe responder a ejercicios y pruebas realizadas en clase.
- El responsable de la confección será el profesor encargado de cada curso.
- El profesor responsable será el encargado de corregir y calificar.
- Proporcionan *retroalimentación* que necesita interpretación.

#### *b) Exámenes de clasificación:*

- Se utilizan para determinar el nivel que corresponde a cada alumno en función de sus conocimientos y de su grado de competencia en la lengua.
- Su contenido se definirá de acuerdo con los contenidos correspondientes a los diferentes niveles y cursos del currículo.

- Serán elaborados por el equipo docente de cada centro.
- La calificación se efectuará, así mismo, en equipo. De este modo se garantiza la fiabilidad y la validez de los exámenes.

*c) Exámenes de aprovechamiento:*

- Sirven para determinar si se ha alcanzado el objetivo propuesto al final de un curso o de un nivel.
- Los exámenes de curso serán elaborados por el profesor responsable del curso. Estos exámenes presentarán contenidos paralelos en todos los cursos del mismo nivel.
- Los exámenes de nivel serán elaborados por el equipo docente del centro de acuerdo con lo que se establece en el Plan de Actuación sobre la Elaboración y la Aplicación de los Exámenes de Nivel -que será remitido por la Dirección Académica del Instituto Cervantes a los centros- y se corregirán en equipo de acuerdo con una puntuación que se determine para las pruebas computables y con los criterios de evaluación que se establezcan para las pruebas que proporcionan respuestas abiertas.

***Tipos de ejercicios para las pruebas de examen***

En función de la destreza o de las destrezas que pretendan evaluarse en cada una de las pruebas del examen, se pueden utilizar, entre otros, los siguientes tipos de ejercicios:

*a) Ejercicios de respuesta cerrada:*

- Seleccionar una opción entre varias.
- Elegir entre verdadero o falso.

*b) Ejercicios de respuesta controlada:*

- Rellenar espacios en blanco.

*c) Ejercicios de respuesta abierta:*

- Producción de textos escritos: notas, mensajes, cartas, informes, resúmenes, redacciones, etc.
- Producción de textos orales: entrevistas con el profesor, interacción en grupo, exposiciones orales, etc.

***Características de los exámenes***

Es aceptada por todos la premisa de que debe existir una relación entre lo que se enseña al alumno y aquello de lo que se le examina. Por lo tanto, si se propone un currículo con bloques de contenidos que responden a un análisis de la dimensión comunicativa de la lengua, los exámenes y las tareas de evaluación integrados en dicho currículo deberán responder al mismo tipo de análisis.

La confección de un examen que responde a un planteamiento comunicativo supone mayores problemas que la de un examen basado en contenidos gramaticales únicamente. Estos problemas se refieren a distintos aspectos que tienen que ver con la definición de los contenidos, la confección de las pruebas o la calificación de los resultados.

Esta dificultad, sin embargo, no se debe entender como una imposibilidad. Se puede elaborar un buen examen a partir de criterios comunicativos si se cuenta de antemano con una definición clara de niveles y una especificación de los contenidos y de las habilidades que configuran el grado de competencia comunicativa establecido para cada nivel. Así, las pruebas que aparezcan en los exámenes guardarán relación directa con los objetivos y los contenidos definidos para cada destreza en cada uno de los niveles del currículo.

Los ejercicios del examen deberán atenerse a las características de los ejercicios y de las actividades que se propongan en clase para la práctica comunicativa. A partir de este criterio pueden destacarse las siguientes características de las pruebas de evaluación (MEC

1992):

- Basadas en la interacción. No hay comunicación real sin interacción; por tanto, si se quiere evaluar la competencia comunicativa de los alumnos, el requisito de la interacción será fundamental. Ésta se puede dar entre el profesor y el alumno o entre dos o más alumnos.
- Imprevisibles. Si se pretende evaluar el nivel de comunicación de los alumnos en una situación real, deben introducirse elementos imprevisibles en la comunicación; esto será más fácil en una prueba oral, ya que el profesor podrá introducir elementos inesperados que exigirán del alumno una reacción espontánea.
- Con un propósito definido. Cuando se emplea la lengua para comunicarse, se hace con una finalidad concreta: por ejemplo, para excusarse, para preguntar algo, para comunicar un mensaje, etc. Las actividades de evaluación y las pruebas han de tener también esta característica.
- Auténticas y relacionadas con la vida real, especialmente con lo que el alumno mismo hace, piensa y siente.
- Relacionadas con el contexto. Cualquier actividad, incluso aquellas que se dirigen a evaluar el dominio de algún aspecto gramatical, se puede relacionar con el contexto; así, en una prueba oral, dar unas orientaciones sobre la situación en la que la conversación se va a desarrollar, permite situar la actividad en un contexto determinado.
- Con una técnica conocida por los alumnos. La técnica que se utilice en una prueba ha de ser conocida por los alumnos con anterioridad. No se debe proponer una actividad en una prueba si previamente no se ha practicado en clase alguna del mismo tipo. En cualquier caso, la dificultad de la técnica no debe condicionar los resultados.

El profesor ha de tener siempre en cuenta que unos malos resultados generalizados pueden ser debidos, entre otras, a alguna de estas causas: metodología inadecuada

(inadecuación entre fines y medios), enseñanza insuficiente, material inadecuado, prueba demasiado difícil, contenidos no acordes con el nivel de los alumnos, falta de motivación de éstos.

Por lo que respecta a la calificación, existen pruebas que producirán respuestas cerradas o, al menos, lo suficientemente controladas como para permitir el cómputo de los resultados. Sin embargo, resulta más complejo valorar los resultados obtenidos en las pruebas de destrezas como la expresión escrita o la expresión oral, que difícilmente producirán respuestas cerradas o controladas, sobre todo en los niveles avanzado y superior. No obstante, esta aparente dificultad puede subsanarse con la existencia de unos criterios de evaluación fijos y bien definidos que permitan pasar de categorías cualitativas a valoraciones cuantitativas.

## **LA AUTOEVALUACIÓN**

En el ámbito del aula, la necesidad de que el alumno sea responsable de su propio proceso de aprendizaje conduce a una consideración de la evaluación distinta a la tradicional.

En esta nueva consideración, la *autoevaluación* constituye un elemento clave del proceso de aprendizaje, en la medida en que hace posible que el alumno identifique sus posibilidades y sus deficiencias en cada etapa; esto le permitirá expresar en clase sus expectativas y sus valoraciones con respecto al currículo a partir de las carencias que él mismo haya podido detectar.

Cualquier currículo que pretenda promover una mayor autonomía, por parte del alumno, deberá fomentar la *autoevaluación* como uno de los medios más efectivos para

desarrollar una conciencia crítica tanto sobre lo que significa aprender una lengua como sobre los procedimientos más adecuados para estimular el propio aprendizaje. Al mismo tiempo, la reflexión crítica de los profesores sobre su propia práctica docente, así como el desarrollo de un talante de diálogo con los alumnos, permitirá establecer un equilibrio más satisfactorio entre ambas partes, lo que propiciará un clima favorable para el adecuado

desarrollo del currículo.

El profesor deberá poner a disposición de los alumnos los medios adecuados para que la *autoevaluación* pueda realizarse en las condiciones más favorables. Esta labor sólo tendrá sentido, no obstante, si existe por parte del alumno una convicción sobre la importancia de adoptar un papel de responsabilidad en su propio aprendizaje, y esto es algo que el profesor deberá inculcar en clase a partir de una reflexión, abierta a todo el grupo, en la que se hagan patentes los objetivos previstos en el curso y las razones que aconsejan llevarlo a cabo a través de un planteamiento metodológico determinado.

### **La *autoevaluación* del alumno**

El alumno puede obtener información acerca de su propio proceso de aprendizaje utilizando procedimientos que le permitan detectar sus avances o sus carencias. En este sentido, se puede proponer que los alumnos, divididos en grupos, confeccionen pequeñas pruebas que habrán de administrar unos a otros. Los resultados se pueden discutir dentro de cada grupo y, posteriormente, con toda la clase.

Otros procedimientos para practicar la *autoevaluación* consisten en proponer a los alumnos que rellenen formularios preparados para potenciar la reflexión sobre lo que se ha practicado en clase; o llevar un diario que, periódicamente, controlará el profesor y comentará -sea con notas escritas en el propio diario o a través de una entrevista- con el propio alumno.

Así mismo, el que el alumno tome notas sobre las dificultades que encuentre durante la realización de una determinada actividad, con el consiguiente análisis de

resultados, constituye otro excelente procedimiento para la *autoevaluación*. En este caso, además, la reflexión beneficiará no sólo al alumno sino también al profesor.

## **La *autoevaluación* del profesor**

El profesor debe reflexionar sobre los resultados de sus alumnos comparando aciertos y errores, tanto al corregir trabajos de clase y exámenes, como al controlar el proceso de realización de una determinada actividad en el aula. Si el profesor registra por escrito sus reflexiones podrá posteriormente compararlas con las de otros profesores, lo que constituye, sin duda, un procedimiento de gran utilidad para evaluar el propio trabajo.

Este procedimiento no sólo contribuye a la evaluación del currículo y del enfoque metodológico, sino que también ayuda a crear una sensibilidad común para juzgar y valorar el progreso de los alumnos. Esta sensibilidad común es absolutamente necesaria para poder conformar unos criterios de evaluación fiables.

Otro procedimiento de *autoevaluación* del profesor consiste en responder a cuestionarios preparados para que los propios profesores reflexionen sobre asuntos generales relacionados con el currículo o con aspectos concretos que tienen que ver con la práctica del aula. De este modo, se consigue que el profesor evalúe su propia actuación al tiempo que obtiene información para evaluar el currículo y el desarrollo de las clases. Los resultados de estas encuestas se pueden analizar e interpretar en reuniones periódicas, lo que contribuirá a la evaluación continua tanto de los profesores como del propio currículo.

Los intercambios de opiniones entre profesores para discutir sus experiencias y, de este modo, fomentar la reflexión y la introspección constituyen, así mismo, otro importante procedimiento de *autoevaluación*.



## BIBLIOGRAFIA GENERAL

## BIBLIOGRAFIA GENERAL

La selección bibliográfica que se presenta a continuación recoge un conjunto de estudios de especial significación en el campo de la enseñanza de las lenguas extranjeras.

Algunos trabajos ofrecen visiones de conjunto sobre el currículo de lengua extranjera. Entre ellos, cabe destacar los estudios, ya clásicos, de H.Taba (1962) o de L.Stenhouse (1975), o los más recientes de J.L.Clark (1987), R.K.Johnson (1989) o D.Nunan (1988a). Dentro del enfoque curricular, pero desde una perspectiva psicopedagógica no limitada al ámbito de las lenguas extranjeras, cabe citar el estudio de C.Coll (1987). El Diseño Curricular Base del Ministerio de Educación y Ciencia (1992), y en particular la sección dedicada a la asignatura de Lenguas Extranjeras, refleja una concepción de la enseñanza y del aprendizaje que responde, básicamente, a los mismos principios que orientan el Plan Curricular del Instituto Cervantes.

El resto de la bibliografía se distribuye entre estudios generales sobre la enseñanza de las lenguas extranjeras, con especial énfasis en el enfoque comunicativo, y trabajos sobre los distintos componentes del currículo: los objetivos y los contenidos de enseñanza, la metodología y la evaluación.

Se incluyen, también, algunos trabajos relacionados con la autonomía en el aprendizaje de las lenguas extranjeras (H.Holec, 1980; A.Wenden, 1991) y otros sobre análisis de necesidades de los alumnos (L.Porcher, 1980; R.Richterich y J.L. Chancerel, 1977), así como algunos de los proyectos auspiciados por el Consejo de Europa, y en particular las versiones inglesa, francesa y española del "Nivel Umbral" (P.Coste, 1976; P. Slagter, 1979; J.A. Van Ek y J.L.M. Trim, 1991).

Bachman, L.F., *Fundamental Considerations in Language Testing*, Oxford, Oxford University Press, 1990.

Bello, P., y otros, *Didáctica de las segundas lenguas. Estrategias y recursos básicos*, Madrid, Santillana, Aula XXI, 1990

Brandes, D., P. Ginnis, *A Guide to Student-Centred Learning*, Oxford, Basil Blackwell, 1986.

Breen, M.P., C.N. Candlin, The essentials of a communicative curriculum in language teaching, *Applied Linguistics*, 1, 2, 1980.

Breen, M.P., Processes in syllabus design, en C.J. Brumfit (Ed.), *General English Syllabus Design*, Oxford, Pergamon Press, 1984.

Brown, J.D., Language Program evaluation: a synthesis of existing possibilities, en R.K. Johnson (Ed.), *The Second Language Curriculum*, Cambridge, Cambridge University Press, 1989.

Brumfit, C.J. (Ed.), *General English Syllabus Design*, Oxford, Pergamon Press, 1984a.

Brumfit, C.J., *Communicative Methodology in Language Teaching*, Oxford, Oxford University Press, 1984b.

Brumfit, C.J., K. Johnson, *The Communicative Approach to Language Teaching*, Oxford, Oxford University Press, 1979.

Byrne, D., Integrating Skills, en K. Johnson, K. Morrow (Eds.), *Communication in the Classroom*, Hong Kong, Longman, 1981.

Canale, M., M. Swain, Theoretical basis of communicative approaches to second language teaching and testing, *Applied Linguistics*, 1, 1, 1980.

Candlin, C.N., D.F. Murphy (Eds.), *Language Learning Tasks (Lancaster practical papers in English language education)*, Prentice Hall International, 1987.

Candlin, C.N., Toward Task-based Learning, en C.N. Candlin, D. Murphy, (Eds.), *Language Learning Tasks (Lancaster practical papers in English language education)*, Prentice Hall International, 1987.

Clark, J.L., *Curriculum Renewal in School Foreign Language Learning*, Bristol, Oxford University Press, 1987.

Coll, C., *Psicología y Curriculum. Una aproximación psicopedagógica a la elaboración del Curriculum Escolar*, Barcelona, Laia, 1987.

Coste, P., y otros, *Un niveau-Seuil*, Strasbourg, Conseil de l'Europe, 1976.

Di Pietro, R.J., *Strategic Interaction. Learning Languages through Scenarios*, Oxford, Oxford University Press, 1987.

Dickinson, L., *Self-instruction in Language Learning*, Cambridge, Cambridge University Press, 1987.

Dubin, F., E. Olshtain, *Course Design. Developing Programs and Materials for Language Learning*, Cambridge, Cambridge University Press, 1986.

Eisner, E.W., *Procesos cognitivos y curriculum*, Barcelona, Martínez Roca, 1987.

Ellis, R., *Understanding Second Language Acquisition*, Oxford, Oxford University Press, 1986.

Estaire, S., J. Zanón, El diseño de unidades didácticas mediante tareas. Principios y desarrollo, *Comunicación, Lenguaje y Educación*, (Monografía sobre la enseñanza de las lenguas extranjeras), Madrid, Aprendizaje, S.A., 7-8, 1990.

Girard, D., *Selection and Distribution of Contents in Language Syllabuses*, Strasbourg, Council of Europe, 1988.

Halliday, M.A.K., Towards a Sociological Semantics (extracts), en C.J. Brumfit, K. Johnson, *The Communicative Approach to Language Teaching*, Oxford, Oxford University Press, 1979.

Hymes, D.H., On Communicative Competence (extracts), en C.J. Brumfit, K. Johnson, *The Communicative Approach to Language Teaching*, Oxford, Oxford University Press, 1979.

Holec, H., *Autonomie et apprentissage des langues étrangères*, Strasbourg, Conseil de l'Europe, 1980.

Johnson, K., K. Morrow, *Communication in the Classroom*, Hong-Kong, Longman, 1981.

Johnson, K., *Communicative Syllabus Design and Methodology*, Oxford, Oxford Pergamon Press, 1982.

Johnson, R.K., *The Second Language Curriculum*, Cambridge, Cambridge University Press, 1989.

Kramsch, C., *Interaction et Discourse dans la Classe de Langue*, París, Hatier, 1984.

Krashen, S.D. *Second Language Acquisition and Second Language Learning*, Oxford, Pergamon Press, 1981.

Krashen, S.D., T.D. Terrell, *The Natural Approach to Language Learning*, Oxford, Pergamon Press, 1983.

Larsen-Freeman, D.E., *Techniques and Principles in Language Teaching*, Oxford, Oxford

University Press, 1986.

Littlewood, W., *Communicative Language Teaching*, Oxford, Oxford University Press, 1981.

Long, M.H., G. Crookes, Three Approaches to Task-Based Syllabus Design, *TESOL Quarterly*, 26, 2, 1992.

Madsen, H.S., *Techniques in Testing*, Oxford, Oxford University Press, 1983.

Martín Peris, E., *El perfil del profesor de español como lengua extranjera: necesidades y tendencias*, Madrid, colección Expolingua, 1993.

Mauri, T., *El curriculum en el centro educativo*, Barcelona, Horsori, 1990.

Merrill Valdés, J., *Culture Bound. Bridging the cultural gap in language teaching*, Oxford, Oxford University Press, 1986.

Ministerio de Educación y Ciencia, *Diseño Curricular Base*, Madrid, 1992.

Morrow, K., Principles of Communicative Methodology, en K. Johnson, K. Morrow, *Communication in the Classroom*, Hong-Kong, Longman, 1981.

Munby, J., *Communicative Syllabus Design*, Cambridge, Cambridge University Press, 1989.

Muñoz Licerias, J., *La adquisición de las lenguas extranjeras: hacia un modelo de análisis de la interlengua*, Madrid, Visor, 1992.

Nunan, D., *The Learner-Centred Curriculum*, Cambridge, Cambridge University Press, 1988a.

Nunan, D., *Syllabus Design*, Oxford, Oxford University Press, 1988b.

Nunan, D., *Designing Tasks for the Communicative Classroom*, Cambridge, Cambridge University Press, 1989.

Porcher, L., *Reflections on Language Needs in the School*, Strasbourg, Council of Europe, 1980.

Prahbu, N. S., *Second Language Pedagogy*, Oxford, Oxford University Press, 1987.

Richards, J.C., *The Language Teaching Matrix*, Cambridge, Cambridge University Press, 1990.

Richards, J., T. Rodgers, *Approaches and Methods in Language Teaching*, Oxford, Oxford University Press, 1986.

Richerich, R., J.L. Chancerel, *Identifying the Needs of Adults Learning a Foreign Language*, Strasbourg, Council of Europe, 1977.

Sánchez Pérez, A., *La enseñanza de idiomas. Principios, problemas y métodos*, Barcelona, Hora,

S.A., 1982.

Sánchez Pérez, A., *El método comunicativo y su aplicación a la clase de idiomas*, Madrid, SGEL, 1987.

Sancho, J.M., *Los profesores y el curriculum*, Barcelona, I.C.E. Universidad de Barcelona, Horsori, 1990.

Sheils, J., *Communication in the Modern Languages Classroom*, Strasbourg, Council of Europe, 1988.

Simons, H., *Process Evaluation in Schools*, en C. Lacey, D. Lawton (Eds.), *Issues in Evaluation and Accountability*, London, Methuen, 1981.

Slagter, P., *Un nivel umbral*, Estrasburgo, Consejo de Europa, 1979.

Stenhouse, L., *An Introduction to Curriculum Research and Development*, London, Heinemann, 1975.

Taba, H., *Curriculum development: Theory and Practice*, New York, Harcourt, Brace and World, 1962.

Trim, J.L., *The Analysis of "Language Content" by a European Unit/Credit System in Modern Languages Within the Framework of Continuing Post-Secondary Adult Education*, Strasbourg, Council of Europe, 1971.

Trim, J.L., R. Richterich, J.A. Van Ek, D.A. Wilkins, *Development in Adults Language Learning*, Strasbourg, Council of Europe, 1973.

Van Ek, J.A. *Objectives for Foreign Language Learning*, Strasbourg, Council of Europe, 1986.

Van Ek, J.A., J.L.M Trim, *Thresold Level 1990*, Council of Europe, 1991.

Vázquez, G., *Análisis de errores y aprendizaje de español/lengua extranjera*, Frankfurt am Main, Peter Lang, 1991.

Wenden, A., *Learner Strategies for Learner Autonomy*, Prentice-Hall International, 1991.

Weir, C., *Communicative Language Testing*, Prentice Hall International, 1992.

Widdowson, H.G., *Teaching Language as Communication*, Oxford, Oxford University Press, 1978.

Wilkins, D., *Notional Syllabuses*, Oxford, Oxford University Press, 1976.

Wright, T., *Roles of Teachers & Learners*, Oxford, Oxford University Press, 1987.

Yalden, J., *The Communicative Syllabus: Evolution, Design and Implementation*, Oxford,

Pergamon Press, 1983.

## A N E J O

### A N E J O

#### RELACIÓN DE EXPERTOS QUE PARTICIPARON EN EL SEMINARIO DEDICADO A LA REVISIÓN DEL PLAN CURRICULAR DEL INSTITUTO CERVANTES

(Alcalá de Henares, 2 de diciembre de 1992)

##### *a) Expertos que participaron en la reunión de trabajo:*

Jesús Arzamendi Sáez de Ibarra, Director del Curso Máster en Formación de Profesores de Español como Lengua Extranjera de la Universidad del País Vasco.

César Coll Salvador, Director General de Renovación Pedagógica del Ministerio de Educación y Ciencia.

Carlos Galán Lores, Director de los Cursos para Extranjeros de la Universidad Internacional Menéndez y Pelayo.

Francisco Gámez Gámez, Director de la Escuela Oficial de Idiomas de Málaga y Profesor de Español para Extranjeros.

José Gómez Asencio, Director de los Cursos Internacionales de la Universidad de Salamanca.

Miquel Llobera Cànaves, Director del Curso Máster en Formación de Profesores

de Español como Lengua Extranjera de la Universidad de Barcelona.

Antonio Martínez González, Director del Curso Máster en Formación de Profesores de Español como Lengua Extranjera de la Universidad de Granada.

Belén Moreno de los Ríos, Directora del Curso Máster en Formación de Profesores de Español para Extranjeros del Centro de Estudios Hispánicos Antonio de Nebrija.

Francisco Moreno Fernández, Director de los Cursos para Extranjeros de la Universidad de Alcalá de Henares.

Aquilino Sánchez Pérez, Profesor de la Universidad de Murcia.

Soledad Varela Ortega, Directora de los Cursos para Extranjeros de la Fundación Ortega y Gasset.

Isabel Visado Orden, Profesora Titular del Departamento de Filología Española II de la Universidad Complutense y Vicesecretaria de la Facultad de Filología de la Universidad Complutense.

***b) Representantes del Instituto Cervantes:***

Javier López Facal, Secretario General del Instituto Cervantes.

Ernesto Martín Peris, Director Académico del Instituto Cervantes en la fecha en que se celebró el seminario. Posteriormente ha seguido la coordinación del Plan Curricular José María de Tomás Puch, actual Director Académico.

José Manuel Blecua Perdices, Director de Investigación del Instituto Cervantes.

Alvaro García Santa-Cecilia, Responsable del Plan Curricular del Instituto Cervantes.

Isidoro Castellanos Vega, Responsable de Formación de Profesorado del Instituto Cervantes.

Jose M<sup>a</sup>. Antón Jornet, Jefe del Departamento de Programas de Apoyo de la Dirección Académica del Instituto Cervantes.



*c) Expertos que remitieron observaciones por escrito:*

Teresa Bordón Martínez, Profesora Asociada del Departamento de Filología Española de la Universidad Autónoma de Madrid.

Magí Casañas, Doctor en Lingüística Aplicada por la Universidad de Edimburgo y Catedrático de inglés de enseñanza media.

Aurora Centellas Rodrigo, Profesora del Departamento de Extranjeros de la Universidad Complutense de Madrid.

José Ramón Insa Agustina, Profesor de Filología Inglesa de la Universidad Jaime I de Castellón.

Selena Millares Martín, Profesora Conferenciante de los Cursos para Extranjeros de la Universidad Complutense de Madrid.

M<sup>a</sup>. Antonia Martín Zorraquino, Catedrática de Lengua Española de la Universidad de Zaragoza.

Emma Martinell Gifré, Catedrática de Lengua Española de la Universidad de Barcelona.

Lourdes Miquel López, Profesora de la Escuela Oficial de Idiomas de Barcelona y autora de materiales didácticos de español como lengua extranjera.

Ramón Palencia del Burgo, Profesor del Curso Máster en Formación de Profesores de Español para Extranjeros del Centro de Estudios Hispánicos Antonio de Nebrija.

Andrés Pérez Sánchez-Morate, Director del Departamento de Español de International House de Madrid.

Peter Slagter, Profesor de español de la Universidad de Utrecht.

Neus Sans Baulenas, Profesora de la Escuela Oficial de Idiomas de Barcelona y autora y editora de materiales didácticos de español como lengua extranjera.

Enrique Wulff Alonso, Consejero de Educación en el Reino Unido.

**RELACIÓN DE EXPERTOS QUE PARTICIPARON EN EL SEMINARIO  
TITULADO "PLAN CURRICULAR DEL INSTITUTO CERVANTES:  
ANÁLISIS DE LOS BLOQUES DE CONTENIDOS POR NIVELES"**

(Alcalá de Henares, 15 de febrero de 1993)

Juan Eguiluz Pacheco, Cursos Internacionales de la Universidad de Salamanca.

Belén Moreno de los Ríos, Centro de Estudios Hispánicos Antonio de Nebrija.

Juan Antonio Moya, Universidad de Granada.

Neus Sans Baulenas, Escuela Oficial de Idiomas de Barcelona y Editorial Difusión.

*Representante del Instituto Cervantes:*

Alvaro García Santa-Cecilia, Responsable del Plan Curricular del Instituto Cervantes.

(1995) **El currículo de español como lengua extranjera**

Madrid, Edelsa, 1995. ISBN 84-7711-093-X.

(Autor único) (Obra monográfica, publicación comercial)

Ha sido reseñado en:

García Santa-Cecilia, Álvaro: "El currículo de español como lengua extranjera"

Ana María Ruiz Martínez (res.). Linred: Lingüística en la Red, ISSN-e 1697-0780, Nº. 1, 2003.

**Álvaro García Santa-Cecilia**

## **EL CURRÍCULO DE ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA**

### **INTRODUCCIÓN**

#### **I. CONSIDERACIONES GENERALES SOBRE EL CURRÍCULO DE LENGUA EXTRANJERA.**

- 1 El concepto de currículo y su aplicación a la enseñanza de las lenguas extranjeras.
  - 1.1 Rasgos definitorios del currículo.
  - 1.2 El currículo y la enseñanza de lenguas extranjeras.
- 2 Métodos de enseñanza y modelos curriculares.
  - 2.1 Métodos, enfoques, sistemas de valores.
  - 2.2 Método y currículo.
  - 2.3 Modelos curriculares.
- 3 Las bases de un modelo curricular comunicativo.
  - 3.1 Currículo y enseñanza comunicativa de la lengua.
  - 3.2 Contribuciones iniciales del alumno y negociación.
  - 3.3 Integración de los componentes curriculares.
  - 3.4 Competencia estratégica y autonomía.
  - 3.5 La dimensión sociocultural en el currículo.

Orientaciones bibliográficas.

#### **II. EL CURRÍCULO DE ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA.**

- 4 El español y su enseñanza como lengua extranjera.
  - 4.1 El español en el mundo, hoy: algunos datos.
  - 4.2 Dos documentos de referencia para el profesor de español.
- 5 Niveles de análisis de un currículo comunicativo de español como lengua extranjera.
- 6 EL NIVEL DE FUNDAMENTACIÓN: Bases teóricas y factores sociales, culturales y educativos.
  - 6.1 Bases teóricas sobre la naturaleza de la lengua.
  - 6.2 Bases teóricas sobre el aprendizaje de una lengua extranjera.

6.3 El análisis del entorno: Factores sociales, educativos y culturales.

6.4 Factores relacionados con la situación de enseñanza.

## 7 EL NIVEL DE DECISIÓN: La planificación del currículo.

7.1 Fines y objetivos.

7.2 Contenidos.

7.3 Metodología.

7.4 Evaluación.

## 8 EL NIVEL DE ACTUACIÓN: La aplicación del currículo.

8.1 Contenidos y procesos en el programa de curso.

8.2 El currículo como propuesta de síntesis.

8.3 Análisis de necesidades y procedimientos de negociación y consulta.

8.4 Tareas y currículo.

Orientaciones bibliográficas.

Glosario de términos

Bibliografía general

## INTRODUCCIÓN

Hasta los años 80 no comienzan a aplicarse los presupuestos del enfoque curricular a la enseñanza de las lenguas extranjeras, por cuanto este tipo de enseñanza había permanecido tradicionalmente sometido a la influencia del paradigma lingüístico y ajeno a los principios de la teoría de la educación. El currículo constituye un nexo de unión entre los principios que inspiran un proyecto educativo y la aplicación práctica de estos principios a lo largo de un proceso de toma de decisiones orientado hacia la resolución de problemas y abierto a modificaciones derivadas de la práctica docente. Desde la perspectiva de la enseñanza de las lenguas extranjeras, el enfoque del currículo permite entender el alcance de la relación entre los fundamentos teóricos que subyacen a una concepción particular sobre la naturaleza de la lengua y su aprendizaje, las decisiones relacionadas con la planificación de la enseñanza y la aplicación de estas decisiones en la clase. Frente al enfoque prescriptivo del método que pretende darlo todo resuelto de antemano, el enfoque curricular exige el compromiso y la colaboración de todos los que participan, directa o indirectamente, en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

A pesar de la aparente novedad que supone la aplicación del concepto de currículo a la enseñanza de las lenguas extranjeras, hay que tener en cuenta que el desarrollo de los estudios lingüísticos en las últimas décadas había contribuido a que las aportaciones de la teoría de la educación se produjeran en un caldo de cultivo favorable. Así, ya desde los años 70, el desarrollo del concepto de *competencia comunicativa*, derivado del creciente interés por la dimensión del uso de la lengua y por los factores extralingüísticos que intervienen en la comunicación, había propiciado en el campo de la enseñanza de las lenguas extranjeras una revisión de los contenidos de los tradicionales programas gramaticales en favor de un análisis que pretendía reflejar, además de las categorías formales, las categorías relacionadas con los significados y con las intenciones de los hablantes. En este sentido, los programas *nocional funcionales* suponen un primer paso en el intento de aproximar el enfoque de la enseñanza a las necesidades de los usuarios de la lengua. El denominado *enfoque comunicativo* acabaría desbordando el ámbito de la definición de los contenidos para constituir un *corpus* de ideas y principios que fundamenta un modo particular de entender qué significa aprender una lengua extranjera.

De este modo, la aplicación del concepto de currículo, por una parte, y la experimentación práctica de los principios que fundamentan el enfoque comunicativo, por otra, permiten abordar hoy la enseñanza de las lenguas extranjeras desde una perspectiva más amplia y compleja, en la que puede apreciarse la relación entre los siguientes factores fundamentales:

- la necesidad de considerar la integración de los distintos componentes curriculares -objetivos, contenidos, metodología y evaluación- en el ámbito de la planificación de la enseñanza;
- la valoración de las variables individuales -factores cognitivos y afectivos- en el aprendizaje, así como la importancia de incorporar, mediante procedimientos de negociación y consulta, las necesidades y las expectativas de los alumnos al proceso de enseñanza y aprendizaje;
- la importancia de favorecer el desarrollo de la responsabilidad de los alumnos con respecto a

su propio aprendizaje;

-la consideración del conocimiento comunicativo del alumno como parte de su desarrollo social y personal, con la consiguiente valoración de la dimensión sociocultural del currículo.

Estos factores son, precisamente, los que constituyen la base del modelo descriptivo que presento en este libro, a partir de la consideración de tres niveles de análisis: un nivel de fundamentación, que da cuenta de las bases teóricas del modelo relacionadas con la naturaleza de la lengua y su aprendizaje, así como de los factores sociales, culturales y educativos que determinarán las decisiones de los siguientes niveles; un nivel de planificación, que recoge el conjunto de decisiones y orientaciones que constituyen el plan o proyecto curricular; y un nivel de actuación, en el que se consideran los problemas derivados de la aplicación del plan curricular en un entorno determinado y a un grupo particular de alumnos.

La pretensión fundamental de este libro es, por tanto, ofrecer una visión de conjunto que permita al lector apreciar la relación entre fundamentos teóricos, planes de enseñanza y aplicaciones prácticas. Este planteamiento implica, desde luego, ciertas limitaciones. Por una parte, no cabe un desarrollo profundo de los aspectos relevantes de cada nivel de análisis, sino tan sólo un esbozo de los rasgos clave que permita entender la coherencia del conjunto. El lector interesado en profundizar en uno u otro aspecto habrá de recurrir a estudios especializados. Las orientaciones bibliográficas que presento al final de cada una de las dos partes del libro tienen como objetivo, precisamente, proporcionar pautas de lectura para facilitar la aproximación a temas particulares. Por otra parte, el planteamiento del libro puede llevar a que un mismo aspecto sea tratado en los tres niveles de análisis, si bien desde perspectivas diferentes. Así, por ejemplo, las tareas son analizadas en el nivel de fundamentación como un factor relacionado con el aprendizaje de la lengua, en el nivel de planificación como un procedimiento metodológico coherente con los principios del enfoque comunicativo, y en el nivel de actuación como una posible unidad de organización del programa de curso. De este modo, el lector no encontrará recogido en un mismo apartado el desarrollo de las ideas relacionadas con las tareas, sino una visión de las tareas desde la perspectiva de los diferentes niveles de análisis del currículo.

La primera parte del libro proporciona las bases para el desarrollo del modelo de análisis que presento en la segunda parte. Aunque el concepto de currículo ha sido ampliamente difundido en España a partir de la aplicación del Diseño Curricular Base del Ministerio de Educación y Ciencia, sigue resultando, en gran medida, extraño a los profesores que trabajan en la enseñanza de lenguas a adultos fuera del sistema educativo, razón por la cual dedico los dos primeros capítulos a considerar la aplicación del concepto de currículo en la enseñanza de las lenguas extranjeras. En el capítulo 3 presento un análisis de los factores que constituyen las bases de un modelo curricular comunicativo aplicable a diferentes situaciones de enseñanza. Ya en la segunda parte dedico el capítulo 4 a comentar algunos aspectos relacionados con la situación del español y de su enseñanza como lengua extranjera en el mundo y presento una caracterización general de la versión en español de *Un nivel umbral* y del *Plan Curricular del Instituto Cervantes*, que constituyen, en mi opinión, dos referencias importantes desde la perspectiva de la planificación de la enseñanza del español como lengua extranjera. En el capítulo 5 adelanto los rasgos principales de los tres niveles de análisis del currículo a los que me he referido anteriormente y que desarrollo en los capítulos 6, 7 y 8.

## EL CURRÍCULO DE ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA

### I. CONSIDERACIONES GENERALES SOBRE EL CURRÍCULO DE LENGUA EXTRANJERA

De forma gradual a lo largo de los últimos treinta años, la enseñanza de las lenguas extranjeras ha ido adentrándose en territorios ajenos a los de la lingüística aplicada, en un afán por encontrar respuestas a algunos de los dilemas nunca resueltos por los modelos de descripción basados en el análisis contrastivo. Desde una primera orientación conductista en los años 60, caracterizada por la influencia de la lingüística estructural y por una visión del aprendizaje deudora de la experimentación psicológica basada en la teoría de estímulo y respuesta, los modelos de enseñanza de lenguas extranjeras evolucionaron hacia enfoques de corte racional y cognitivo, vinculados a la lingüística generativa. Recientemente, el enfoque cultural y científico centrado en el desarrollo individual ha puesto énfasis en los factores afectivos y en la importancia de considerar las variables individuales en el aprendizaje, con una visión de la lengua que pone el acento en la dimensión sociocultural.

En esta primera parte presento algunas consideraciones generales sobre la aplicación del concepto de currículo a la enseñanza de las lenguas extranjeras. El modelo que desarrollaré a lo largo de la segunda parte del libro se sustenta en los principios del denominado *enfoque comunicativo*, por lo que adelanto en el capítulo 3 algunas de las claves que fundamentan un modelo curricular basado en estos principios.

### 1. EL CONCEPTO DE CURRÍCULO Y SU APLICACIÓN A LA ENSEÑANZA DE LENGUAS EXTRANJERAS

#### 1.1. Rasgos definitorios del currículo

Aunque el concepto de currículo no es nuevo en la teoría de la educación, sólo recientemente ha comenzado a difundirse con carácter general entre los responsables de programas educativos y los profesores. En España, el término curriculum aparece ya en la Ley General de Educación a principios de los años 70, pero no llega a adquirir consistencia hasta el reciente Proyecto de Reforma de la Enseñanza del Ministerio de Educación y Ciencia y la publicación del denominado Diseño Curricular Base, que establece los criterios generales de actuación y las prescripciones que regulan las distintas asignaturas de las enseñanzas regladas y, entre ellas, las lenguas extranjeras. Muy recientemente, el Plan Curricular del Instituto Cervantes (1994) se ha sumado desde el campo de la enseñanza del español a este proceso de renovación pedagógica en torno a la idea de currículo entendido como marco general de decisión y de actuación.

Las primeras referencias al currículo como campo específico de estudio se remontan a principios de siglo, con los trabajos pioneros de Dewey y Parker en la Universidad de Chicago.



Estos trabajos recogían una antigua preocupación -presente ya en el pensamiento clásico- por el sentido de la enseñanza, entendida como transmisión de conocimientos de generación en generación. Aunque Dewey (1916) sienta las bases del pensamiento experimental en el campo del currículo, los primeros estudios científicos sobre el tema fueron publicados en la década de los 20. En el segundo tercio del siglo se va consolidando el concepto de currículo al tiempo que se publican investigaciones y experiencias sobre el tema, hasta alcanzar en los años 70 un nuevo impulso con la preocupación por dotar a los estudios sobre el currículo de una fundamentación teórica que pudiera servir de base para mejorar y transformar la enseñanza. El conjunto de investigaciones, estudios y experiencias de carácter educativo que se ha desarrollado en las últimas décadas a partir de estas aportaciones teóricas y prácticas en torno al concepto de currículo ha llegado a constituir un ámbito específico de conocimiento dentro de la teoría general de la educación.

El término currículo ha llegado al español por influencia del inglés, al igual que otros términos latinos relacionados con el ámbito académico. En la forma en que lo utilizo en este libro, currículo y no curriculum, aparece recogido en la edición del Diccionario de la R.A.E. de 1992, con el significado de "plan de estudios". Sin embargo, incluso restringido su uso al campo de la enseñanza, el término currículo no tiene una única acepción. Beauchamp (1975; citado en Sancho 1990) establece tres formas reconocidas de uso de este término:

- el curriculum como campo de estudio, lo que incluye temas como el diseño del curriculum, su evaluación, los fundamentos básicos, la teoría y la investigación, las disciplinas cognitivas.
- el curriculum como sistema, o sistema curricular, entendido como el ámbito en el que se toman las decisiones de planificación escolar y se establece cómo ha de ser llevado a la práctica el curriculum en un contexto determinado.
- el curriculum como documento escrito que incluye distintos componentes, pero que básicamente es un plan educativo.

Desde luego, estas tres acepciones no son excluyentes; al contrario, una definición comprensiva del currículo debería tener en cuenta todos los aspectos de cada una de las formas. Provisionalmente, y mientras vayamos presentando nuevas ideas sobre el asunto, podemos adelantar ya, más que una definición, un principio fundamental en todo lo relacionado con el currículo: el principio de coherencia. Johnson (1989), al analizar el currículo desde la perspectiva de las lenguas extranjeras, parte de la coherencia como principio que pone énfasis en la dependencia mutua de los distintos factores que intervienen en la situación de enseñanza y aprendizaje y en la necesidad de que las decisiones se adopten de forma complementaria y consistente a través de procesos de desarrollo y evaluación.

Uno de los investigadores más influyentes del siglo en todo lo relacionado con el currículo es R. Tyler, cuyo trabajo *Basic Principles of Curriculum and Instruction* (1949), que ha sido considerado la primera "biblia" sobre el tema (Nunan 1988), proporciona un modelo para el desarrollo sistemático del currículo. Para Tyler, el desarrollo del currículo de cualquier materia debe basarse en la consideración de cuatro aspectos fundamentales: los fines y objetivos educativos que se pretende alcanzar; las experiencias educativas que deben realizarse para alcanzar esos fines y objetivos; los principios a partir de los cuales se organizarán las

experiencias educativas; y los medios que permitirán comprobar si se han alcanzado los fines y objetivos previstos. Se trata de un modelo que concibe el currículo como una serie de pasos independientes que se suceden de modo lineal, de acuerdo con un planteamiento de la educación que se denomina *fines-medios*. A lo largo de los años 60 se produjeron las primeras críticas importantes a este modelo y se empezaron a desarrollar propuestas que ponían el énfasis en la interacción de los distintos componentes curriculares. La evaluación, por ejemplo, deja de ser concebida como el último paso del desarrollo curricular y se propone como un elemento integrado en el conjunto del currículo, por lo que debe estar presente a lo largo de todo el proceso.

Es en los años 70 cuando se producen los primeros intentos por conseguir que los estudios y experiencias relacionados con el currículo lleguen a tener un estatuto científico propio, con una adecuada fundamentación teórica y una base empírica suficiente para avalar los resultados de las propuestas de innovación pedagógica. En estos años, una de las obras más influyentes fue *An Introduction to Curriculum Research and Development*, de L. Stenhouse, que fue publicada en 1975. En la Introducción a esta obra se lamentaba Stenhouse de la orientación de la reforma de los planes de estudios relacionados con la formación pedagógica en los *colleges* y escuelas universitarias de Ciencias de la Educación en Gran Bretaña desde mediados de los años sesenta. En opinión de Stenhouse, la formación pedagógica entendida como un campo indiferenciado se había sustituido, en gran medida, por la enseñanza de las disciplinas constitutivas, como la Filosofía, la Psicología y la Sociología, mientras las disciplinas de carácter propiamente pedagógico sólo habían logrado imponerse de modo parcial. Aunque este cambio de orientación logró incrementar, como reconocía Stenhouse, el rigor y el tono intelectual de los cursos de educación, hizo poco, sin embargo, por mejorar la práctica de la enseñanza. La necesidad de integrar los fundamentos teóricos de las ciencias de la educación con la reflexión derivada de la práctica docente constituye, para Stenhouse, la razón de ser del concepto de currículo, que cumpliría de este modo la función fundamental de "engranar" la teoría y la práctica de la educación. Así, como afirma Gimeno en el Prólogo a la edición española del libro de Stenhouse (1987), el currículo se configura como un *proyecto* o una *propuesta de actuación* que responde en cada momento al conjunto de principios de carácter epistemológico, psicológico y educativo predominante y que pretende desarrollar estos principios a través de unas orientaciones metodológicas y con unos determinados materiales de enseñanza.

Tyler (*op. cit.*) había propuesto un enfoque que integrara las distintas posturas enfrentadas con respecto a la selección de los objetivos de la enseñanza: la postura de los progresistas, centrada en el análisis de los propósitos y las necesidades de los alumnos como sujeto de aprendizaje; la postura de los esencialistas, preocupados por la estructura interna de los contenidos de la enseñanza; y la postura de los sociólogos, que toma como punto de partida el análisis de los problemas y las características de la sociedad. Cada una de estas posiciones se centra en un factor clave del proceso educativo:

- el alumno como sujeto de aprendizaje;
- la sociedad, con sus valores y sus metas; y
- lo que se enseña, esto es, el contenido de cada disciplina.

Más adelante, al comentar los métodos de enseñanza y los sistemas de valores en relación con las lenguas extranjeras, tendremos ocasión de ver cómo el énfasis en uno u otro de estos factores ha propiciado una forma distinta de entender la enseñanza y el aprendizaje. Es claro que los tres factores son fundamentales a la hora de considerar cualquier proyecto educativo, pero no hacen referencia a otro aspecto esencial en el currículo. Recientemente, Coll (1987), al considerar las fuentes del currículo, ha aplicado el planteamiento integrador de Tyler al análisis del currículo en su conjunto y ha puesto énfasis en la importancia de considerar, junto a los factores sociológicos, psicológicos y epistemológicos, otra importante dimensión del currículo: la experiencia pedagógica. Según este análisis, el currículo debe estar permanentemente abierto a las modificaciones y correcciones que se deriven de su aplicación práctica. En coherencia con este planteamiento, lo que podemos denominar *teoría del currículo* debe integrar aspectos de carácter teórico y consideraciones estrechamente relacionadas con la práctica de la enseñanza.

Stenhouse critica el enfoque del currículo que se centra sólo en el rendimiento o en los logros que los alumnos deben alcanzar al final de un curso y propone un modelo curricular basado en el proceso de enseñanza y aprendizaje tal como se desarrolla en la práctica de clase. Un currículo de este tipo debería, según Stenhouse, ofrecer lo siguiente:

A. En cuanto a proyecto:

1. Principios para la selección del contenido: qué es lo que debe aprenderse y enseñarse.
2. Principios para el desarrollo de una estrategia de enseñanza: cómo debe aprenderse y enseñarse.
3. Principios acerca de la adopción de decisiones relativas a la secuencia.
4. Principios a partir de los cuales diagnosticar los puntos fuertes y los débiles de los alumnos individualmente considerados y diferenciar los principios generales 1, 2 y 3 antes señalados, a fin de ajustarse a los casos individuales.

B. En cuanto a estudio empírico:

1. Principios a base de los cuales estudiar y evaluar el progreso de los alumnos.
2. Principios a base de los cuales estudiar y evaluar el progreso de los profesores.
3. Orientación en cuanto a la posibilidad de llevar a cabo el currículo en diferentes situaciones escolares, contextos relativos a alumnos, medio ambiente y situaciones de grupo entre los alumnos.
4. Información de la variabilidad de efectos en diferentes contextos y sobre diversos alumnos y comprender las causas de la variación.

En relación con la justificación:

Una formulación de la intención o la finalidad del currículo que sea susceptible de examen crítico.

(Stenhouse 1987, 30)

En coherencia con este planteamiento, Stenhouse define el currículo como "una tentativa para comunicar los principios y rasgos esenciales de un propósito educativo, de forma que permanezca abierto a discusión crítica y pueda ser trasladado efectivamente a la práctica" (*op. cit.*, 29). Como observa Nunan (1988), el modelo de proceso de Stenhouse aporta a la teoría del currículo algunos elementos de especial interés, que pueden resumirse en las tres siguientes ideas: se otorga un lugar central en el proceso curricular a lo que realmente ocurre en clase, frente a planteamientos anteriores centrados en lo que debería ocurrir; se reconoce el papel

fundamental que corresponde al profesor en el proceso de desarrollo curricular; y se pone énfasis en la importancia de la reflexión y el análisis crítico de los profesores como factor fundamental para que pueda producirse una adecuada evolución del proceso curricular.

Lo que Stenhouse denomina "el arte del profesor" constituye, por tanto, un eje fundamental en el desarrollo del currículo y, a la inversa, el currículo se convierte en el medio a través del cual puede el profesor aprender su arte y aprender sobre la naturaleza de la educación. No son, por tanto, las decisiones de planificación curricular las que conducirán a la mejora de la calidad de la enseñanza sino la práctica de los profesores en el desarrollo del currículo. Esta práctica deberá ser el resultado de un ejercicio constante de pensamiento crítico por parte del profesor no sólo con respecto a los presupuestos del currículo sino también con respecto a lo que ocurre en clase.

A partir del enfoque curricular basado en el proceso, Gimeno (*op. cit.*, 18) ha puesto de relieve la función principal del currículo como marco para la resolución de problemas a través del análisis de la práctica:

El curriculum, más que la presentación selectiva del conocimiento, más que un plan tecnológico altamente estructurado, se concibe hoy como un marco en el que hay que resolver los problemas concretos que plantea en situaciones puntuales y también concretas. La propia teoría del curriculum en sus desarrollos más recientes no se concibe como un esquema general donde se sistematizan problemas, aunque esto sea importante, sino como un análisis de la práctica, como una ayuda para descubrir lo que ocurre en la práctica. Teoría que necesariamente es consistente con la concepción del plan curricular como proyecto flexible, general, vertebrado en torno a principios que hay que modelar en situaciones concretas.

(Gimeno, en Stenhouse 1987, 18)

De todo lo expuesto hasta ahora podemos concluir que el currículo está constituido por una dimensión teórica y otra práctica fuertemente imbricadas entre sí y comprende una serie de aspectos distintos pero estrechamente relacionados. Estos aspectos se pueden agrupar en las tres siguientes áreas de estudio:

- la consideración de los valores educativos predominantes en cada momento histórico y la visión de la enseñanza y el aprendizaje que se deriva de estos valores;
- las investigaciones relacionadas con los distintos componentes del currículo -los objetivos, los contenidos, la metodología y la evaluación- y las decisiones que constituyen el ámbito de la planificación de la enseñanza en todo proyecto educativo; y
- el análisis de los procesos a través de los cuales se lleva a cabo en la práctica el desarrollo y la evaluación de cualquier plan de actuación pedagógica.

A estas tres áreas corresponden, respectivamente, los tres siguientes niveles de análisis, que articulan, como veremos, la información que se presenta en la segunda parte de este libro:

- los fundamentos teóricos del currículo, así como el estudio de los factores del entorno en el que se desarrollará el currículo (el *nivel teórico*);

- las decisiones relacionadas con la planificación de los componentes curriculares (el *nivel de decisión*); y
- la aplicación del currículo, esto es, el conjunto de actuaciones que se llevan a cabo al poner en práctica las decisiones de planificación curricular (el *nivel de actuación*).

## 1.2. El currículo y la enseñanza de lenguas extranjeras

En los últimos años, la aplicación de los principios de la teoría curricular a la realización de proyectos educativos ha ido contribuyendo de forma decisiva al restablecimiento del equilibrio necesario entre la teoría y la práctica de la enseñanza, al tiempo que ha dotado a los programas escolares de instrumentos de carácter pedagógico que permiten garantizar la eficacia y la coherencia de las decisiones que se adoptan a lo largo del proceso de enseñanza y aprendizaje. Sin embargo, y a pesar de los beneficiosos frutos recogidos en este ámbito de la teoría de la educación, la enseñanza de las lenguas extranjeras ha permanecido, hasta muy recientemente, ajena a cualquier orientación o planteamiento de carácter curricular.

Esta falta de atención a los temas relacionados con el desarrollo del currículo en el campo de la enseñanza de las lenguas extranjeras tiene, a juicio de Rodgers (1989), dos causas fundamentales. La primera es la tendencia tradicional a considerar el aprendizaje de las lenguas extranjeras, incluso en la enseñanza formal de los colegios e institutos, como algo diferente al aprendizaje de otras asignaturas del currículo escolar. De hecho, la bibliografía especializada en temas relacionados con el desarrollo del currículo en otras materias, incluso en las de carácter humanístico, ha sido, en opinión de Rodgers, irrelevante para los intereses del profesor de lengua extranjera. La segunda causa tiene que ver con el desproporcionado predominio del paradigma lingüístico sobre el educativo en la enseñanza de las lenguas extranjeras, lo que ha supuesto la aplicación a esta enseñanza de los presupuestos teóricos de la Lingüística Aplicada en detrimento del análisis de los factores de carácter educativo que intervienen en todo proceso de enseñanza y aprendizaje. De entre las muchas razones que pueden explicar este predominio, Rodgers (*op. cit.*) pone énfasis en el mayor prestigio académico del que gozan los lingüistas con respecto a los educadores y señala que, dado que los temas relacionados con el desarrollo curricular se tratan en los estudios de carácter educativo más que en los estudios lingüísticos, han sido con frecuencia ignorados por aquellos especialistas en Lingüística Aplicada que se han interesado por la enseñanza de las lenguas extranjeras.

El predominio del paradigma lingüístico supuso, además, la fragmentación de los estudios que se han desarrollado en las últimas décadas sobre la enseñanza de lenguas, debido a los diferentes grupos de interés que se fueron constituyendo en torno a distintos aspectos del proceso de enseñanza y aprendizaje. Así, en Europa, durante los años 60 y principios de los 70, el foco de atención de buena parte de los investigadores y de los promotores de proyectos educativos se dirigió hacia la especificación de los contenidos de la enseñanza a partir de criterios lingüísticos. Aunque el desarrollo de los programas denominados nocional-funcionales, que tenían en cuenta factores relacionados con el uso social de la lengua, supuso una ampliación del enfoque, el criterio de análisis o de organización de los inventarios de contenidos siguió siendo predominantemente lingüístico y ajeno, en gran medida, a consideraciones de carácter metodológico. Por el contrario, otra corriente de investigación, sobre todo en Estados Unidos, se

centraba por aquellos mismos años en el análisis de factores metodológicos sin considerar aspectos del currículo como la especificación de los contenidos o la evaluación.

Hasta principios de los años 80 no se perciben los primeros síntomas de cambio en esta situación. Johnson (1989) analiza la evolución de la Lingüística Aplicada, como base teórica tradicional de la enseñanza de las lenguas extranjeras, en los últimos treinta años, y señala en esta evolución tres grandes etapas, cuyos rasgos fundamentales son los siguientes (Johnson, *op. cit.*, Introducción, xi-xii):

- La primera etapa, caracterizada como de "revolución comunicativa", refleja el esfuerzo de los investigadores por demostrar la inadecuación, en la teoría y en la práctica, de lo que Johnson denomina el *ancien régime* de la enseñanza de las lenguas extranjeras. La Lingüística Aplicada se enfoca hacia nuevas ciencias lingüísticas emergentes, como la Psicolingüística o la Sociolingüística, emancipadas ya del pasado estructuralista, pero ajenas a los presupuestos y a los instrumentos de análisis de la teoría general de la educación.

- La segunda etapa se caracteriza por el esfuerzo que se dedica a adecuar el planteamiento de los distintos ámbitos de planificación de la enseñanza -los objetivos, los contenidos, la metodología y la evaluación- al concepto de *competencia comunicativa* y a las investigaciones sobre los procesos de uso y de adquisición de nuevas lenguas. Es la época del florecimiento de cientos de "métodos" de enseñanza, con aportaciones a veces muy sofisticadas desde un punto de vista tecnológico, y de la proliferación de estudios sobre temas como el análisis de las necesidades de los alumnos, el diseño de materiales didácticos, la interacción en clase, etc., a partir de presupuestos más acordes con la naturaleza social de la lengua, pero con escasa vinculación entre sí, por lo que no logran proporcionar una visión integrada de las diferentes áreas relacionadas con la enseñanza de las lenguas.

- La tercera etapa, que Johnson sitúa a partir de los años 80, se caracteriza por el hecho de que se empieza a percibir un creciente interés por la aplicación de las ideas relacionadas con la teoría curricular a la enseñanza de las lenguas extranjeras. El currículo es entendido como un marco de actuación que permite relacionar los distintos ámbitos de planificación con la práctica de la enseñanza, al tiempo que promueve el contacto de la enseñanza de las lenguas con los principios de la teoría general de la educación. Superado el "fervor ideológico" y el "utopismo especulativo" de las etapas anteriores, se inicia una fase de consolidación e integración, con un nuevo sentido del realismo que pretende poner orden en el caos en el que habían sucumbido buena parte de la denominada "metodología comunicativa".

En la década de los 80 se produce, en efecto, un auge de los estudios que responden al enfoque integrador de los planteamientos curriculares en el campo de la enseñanza de las lenguas extranjeras. Stern (1983), Yalden (1983), Richards (1990), Dubin & Olshtain (1986), Nunan (1988), Johnson (1989), son algunos nombres representativos de esta tendencia, que se prolonga en los 90, y que responde al criterio de integración y realismo apuntado por Johnson. Se insiste cada vez con mayor convicción en que la enseñanza y el aprendizaje de la lengua debe enfocarse, con una visión más amplia y comprensiva, desde una perspectiva curricular, lo que permitirá dar una respuesta coherente a los problemas que ha originado la separación tradicional entre las intenciones de los proyectos de enseñanza y la realidad de lo que ocurre en las aulas.

El currículo, al fin y al cabo, es un instrumento al servicio de todos los que participan directa o indirectamente en la enseñanza y el aprendizaje de la lengua y tiene como objetivo principal facilitar la integración y la coherencia de las decisiones que se adoptan y de las actuaciones que se llevan a cabo. En el currículo cobra sentido el esfuerzo que muchos realizan en ámbitos distintos: los investigadores que nos ponen al día de los avances científicos en campos como la Lingüística Aplicada, la adquisición de las lenguas, la Psicolingüística, la Sociolingüística, la Pragmática, etc.; los responsables de programas de difusión lingüística y cultural que establecen las bases para que los proyectos de enseñanza se puedan realizar; los responsables de la elaboración de los programas de lenguas en instituciones oficiales o en centros privados; los equipos docentes que han de adecuar esos programas a unas circunstancias concretas -el entorno sociocultural, las características de los alumnos, los recursos disponibles, las relaciones internas con otros responsables del centro de enseñanza, etc.-; los administradores de los centros de enseñanza, que deben compaginar el criterio de productividad con el de calidad de la enseñanza; los editores que interpretan las aportaciones de los investigadores y trasladan a los materiales didácticos las concepciones que predominan en cada momento; los profesores que se relacionan con grupos humanos en los que factores como la motivación, el afecto, el reparto de poder, etc. son fundamentales; los alumnos con sus expectativas, intereses, actitudes, etc.

Si se consolidan los resultados de las propuestas pedagógicas que se están desarrollando en la actualidad, podrá alcanzar la enseñanza de las lenguas extranjeras un "estatuto" propio, determinado por dos factores fundamentales que adquieren plena coherencia desde la perspectiva del currículo: el equilibrio entre la dimensión lingüística y la pedagógica, y la voluntad de integrar el ámbito de la planificación con la proyección práctica que implica todo proceso de enseñanza y aprendizaje. De hecho, estos dos aspectos constituyen el gran dilema de la mayoría de los profesores de lenguas extranjeras. Por una parte, el peso de la herencia lingüística ha de ir cediendo ante la evidencia de que el alumno y el aprendizaje son los personajes principales de la obra, y que en función de ellos han de desarrollarse los programas de enseñanza. Por otra, el afán por dar respuesta a los problemas que suscita la práctica de la profesión y las escasas oportunidades de formación en la especialidad de las que disponen, empuja a los profesores hacia la búsqueda de soluciones que, con frecuencia, no derivan de su propia reflexión sino que se les presentan ya dadas en forma de manuales y materiales didácticos que han constituido tradicionalmente el verdadero currículo. Los instrumentos de análisis crítico de los que dispone el profesor con respecto a su propia labor docente se reducen muchas veces a una serie de máximas pedagógicas que sintetizan ideas aceptadas por todos pero que no derivan de la propia experiencia docente. De este modo, la experimentación en clase, cuando no se elude completamente, se realiza con frecuencia sin fundamentación teórica o sin objetivos pedagógicos claros, lo que constituye una fuente de desorientación y desmotivación profesional.

En definitiva, el interés por aplicar el concepto de currículo al campo de la enseñanza de las lenguas extranjeras responde precisamente al intento de constituir una especialidad de carácter multidisciplinar que pueda desarrollarse a partir de fundamentos propios y que ponga en relación la teoría y la práctica en un proceso dinámico que permita ir adoptando las soluciones más adecuadas en cada caso concreto de enseñanza a partir de unos principios generales que estén abiertos a la crítica en función de los resultados de la experiencia.

## 2. MÉTODOS DE ENSEÑANZA Y MODELOS CURRICULARES

### 2.1. Métodos, enfoques, sistemas de valores

Durante siglos, el afán por encontrar un procedimiento que, de forma económica y eficaz, facilitara el aprendizaje de las lenguas extranjeras ha movido el interés de los investigadores y de los docentes hacia la búsqueda de soluciones que incorporaran los avances del momento en el ámbito científico con el máximo aprovechamiento de los recursos disponibles. En la historia de la enseñanza de las lenguas se ha considerado frecuentemente que el éxito de esta empresa dependía, ante todo, del desarrollo y la correcta aplicación de un *método* efectivo que lograra resolver de una vez por todas los numerosos problemas que plantea el aprendizaje de una nueva lengua. En las últimas décadas, distintos movimientos con una u otra denominación y a partir de diversos presupuestos lingüísticos y psicopedagógicos, llegaron incluso a pensar que habían logrado encontrar el anhelado *supermétodo* que provocaría el aldabonazo definitivo en la búsqueda de una solución a este problema. Aunque ninguna de estas iniciativas pueda arrogarse el mérito de haber conseguido su objetivo, los aciertos y los errores de cada una de ellas nos han permitido ampliar el cúmulo de conocimientos y experiencias disponible hasta hoy en el campo de la enseñanza de las lenguas extranjeras. Sin embargo, el énfasis con el que se han presentado en fechas todavía recientes muchos de estos métodos y el afán por controlar todas las variables del aprendizaje mediante pautas rígidas o a través de una tecnología sofisticada, han provocado en los usuarios una reacción de desconfianza hacia el mismo concepto de *método* entendido como panacea universal para los problemas de la enseñanza y el aprendizaje de las lenguas. Esta reacción ha desvirtuado el sentido del término, por lo que conviene centrar su significado y ponerlo en relación con otros como *enfoque*, *diseño* o *procedimiento*. El análisis de los sistemas de valores educativos y culturales sobre los que se sustentan los métodos nos permitirá entender mejor la razón de ser de los cambios de orientación de las propuestas pedagógicas en la enseñanza de las lenguas.

Richards y Rodgers (1986) han hecho repaso de los principales enfoques y métodos de enseñanza de lenguas a partir de un modelo de análisis que modifica en parte los conceptos que había establecido Anthony (1963) a principios de los años 60. Según el modelo de Richards y Rodgers, todo método (*method*) de enseñanza puede ser descrito a partir del análisis de tres elementos constitutivos: el enfoque (*approach*), el diseño (*design*) y el procedimiento (*procedure*). El enfoque se refiere a las teorías sobre la naturaleza de la lengua y sobre el aprendizaje de la lengua que constituyen la fuente de los principios y las prácticas de la enseñanza. Tiene que ver, por tanto, con los aspectos lingüísticos y psicolingüísticos que configuran las distintas teorías. Por su parte, el diseño del sistema de enseñanza considera los siguientes aspectos: los objetivos que el propio método establece; la forma en que se seleccionan y organizan los contenidos; los tipos de actividades de enseñanza y de aprendizaje; el papel que corresponde a los alumnos; el papel que corresponde a los profesores; el papel que corresponde a los materiales de enseñanza. Finalmente, el procedimiento tiene que ver con las prácticas y las técnicas a través de las cuales se translada a la clase el enfoque y el diseño de un método determinado.

Como advierten Richards y Rodgers (op. cit.), muy pocos métodos son explícitos con respecto a estas tres dimensiones, por lo que con frecuencia hay que hacer inferencias de una a



otra para disponer de una visión completa del método que se esté analizando. El modelo propuesto por estos autores constituye, en definitiva, un instrumento de análisis especialmente útil para entender la evolución de los distintos métodos de enseñanza de lenguas y puede facilitar la reflexión crítica de los profesores cuando han de enfrentarse a nuevos programas, actividades o materiales. Aunque los mismos términos del modelo de Richards y Rodgers pueden ser utilizados por otros autores con acepciones diferentes y no existe acuerdo general sobre su utilización, creo que el modelo en sí puede resultar útil como forma de análisis en la mayoría de los casos; así, por ejemplo, el denominado *enfoque por tareas*, muy presente hoy en las preocupaciones de los profesores de lenguas, toma como eje de su concepción un aspecto que en el modelo de Richards y Rodgers pertenece al *diseño* del sistema, concretamente al tipo de actividades que se organizan en clase; pero no es posible entender esta propuesta de *diseño* sin una reflexión sobre las aportaciones teóricas que se han producido en los últimos años en todo lo relacionado con los factores psicolingüísticos implicados en el aprendizaje, esto es, sin tener en cuenta una teoría sobre el aprendizaje que pertenece, propiamente, al *enfoque*. En definitiva, más que el valor de los términos, interesa el sentido del modelo propuesto por Richards y Rodgers, en la medida en que proporciona una visión comprehensiva que puede resultar enormemente útil como instrumento de análisis crítico.

Las prescripciones establecidas para el desarrollo de los distintos métodos pueden ser muy diversas. Así, mientras en algunos casos se aboga por el énfasis en la práctica oral como base para establecer los modelos lingüísticos básicos, en otros se recomienda que se aplaze el desarrollo de la producción oral hasta que el alumno haya desarrollado la suficiente competencia receptiva en la lengua, y en otros se aconseja la memorización de diálogos y textos. En todo caso, los métodos incluyen generalmente la descripción de lo que el profesor y los alumnos deben hacer en clase: en el caso del profesor, especifican qué tipo de material de enseñanza debe utilizar y cómo y cuándo lo utilizará; en el caso de los alumnos, el tipo de actitud que deberán tener con respecto al aprendizaje. Junto a esto, los métodos suelen establecer el papel que corresponde a los profesores, a los alumnos y a los materiales de enseñanza (Richards y Rodgers 1986).

Sin embargo, con frecuencia, el afán por demostrar las virtudes del método en sí ha impedido atender otros factores fundamentales en el proceso de enseñanza y aprendizaje, como la espontaneidad de la comunicación que se desarrolla en la clase en circunstancias reales o las posibilidades de creatividad personal del profesor a partir de la interacción con los alumnos. Swaffar, Arens y Morgan (1982; citado en Richards 1990) consideran que es dudoso que pueda afirmarse con rotundidad que quien aplica un método suscribe de hecho los principios que lo inspiran. A este respecto, cabe preguntarse si los profesores que trabajan con materiales creados para un método concreto reflejan realmente en la práctica de clase la filosofía que subyace en ese método. Para Swaffar et al. (op. cit.) muchas de las distinciones que se utilizan para contrastar métodos, especialmente aquellas que se basan en las actividades de clase, no son eficaces, dado que las etiquetas que se asignan a las actividades de enseñanza se refieren a una serie de prácticas que son utilizadas de modo general por todos los profesores, por lo que las diferencias entre los métodos principales deben buscarse tan sólo en el orden jerárquico que se asigna a esas actividades.

Existen, como vemos, distintas formas de aproximarse al problema de la enseñanza y el aprendizaje de las lenguas, y los métodos constituyen, en definitiva, intentos de articular en un

todo coherente aspectos que pertenecen a distintos planos: las teorías, los programas y planes de enseñanza, las aulas. Los métodos evolucionan en la medida en que se van produciendo cambios en uno u otro plano. Así, en lo que hace a los fundamentos teóricos, una nueva ciencia como la Sociolingüística proporcionó en su día las claves para que fueran tomadas en consideración las necesidades de los alumnos en función del uso social de la lengua. Por su parte, los programas y los planes de enseñanza, al tener que dar respuesta a problemas relacionados con la selección y la organización de los contenidos en contextos educativos, han ido introduciendo cada vez con más fuerza la dimensión pedagógica en la formación del profesor de lengua extranjera. Así mismo, la preocupación por lo que realmente ocurre en clase ha ido sustituyendo las prescripciones académicas ajenas a la realidad y ha desplazado el eje del currículo hacia el alumno.

Los métodos, por tanto, van cambiando en función de distintas variables. Sin embargo, en opinión de Kelly (1969), no hay nada realmente nuevo con respecto a la enseñanza de las lenguas:

El corpus de ideas accesible a los profesores de lenguas no ha variado, básicamente, en 2.000 años; lo que varía de generación en generación es la parte de ese corpus que se acepta, así como la forma en que se presentan las ideas.

(Kelly 1969, 363; citado en Clark 1987, 101)

Para Kelly, en la historia de la enseñanza de las lenguas pueden describirse tres distintos enfoques, que han tendido a resurgir una y otra vez en diferentes ámbitos y momentos, de acuerdo con los valores predominantes en cada época y con el énfasis que se ponga en unos u otros aspectos:

- el enfoque social, con el énfasis en lo comunicativo;
- el enfoque artístico-literario, con el énfasis en lo cultural; y
- el enfoque filosófico, con el énfasis en el análisis lingüístico.

En una línea de reflexión similar, aunque con una categorización diferente, Clark (1987) hace repaso de las distintas filosofías que han inspirado la enseñanza de las lenguas a partir de los sistemas de valores educativos predominantes en cada momento y establece la siguiente clasificación:

**HUMANISMO CLÁSICO** (*CLASSICAL HUMANISM*). Es elitista y se centra en las capacidades intelectuales y en la transmisión de conocimientos de una generación a otra. Sobre estos principios se fundamentan modelos curriculares de lengua extranjera basados en los contenidos de enseñanza, con actividades de clase centradas en el estudio y la práctica de la gramática, el aprendizaje de vocabulario, la traducción y el estudio de textos literarios.

**RECONSTRUCTIVISMO** (*RECONSTRUCTIONISM*). Pretende el cambio social a través del sistema educativo, por lo que propone un consenso con respecto a los objetivos y una rigurosa planificación para lograrlos. El modelo curricular que se deriva de ello está, por tanto, centrado en los objetivos. Los contenidos se derivan de un análisis de las necesidades de los alumnos. Las actividades de clase giran alrededor de la práctica y el aprendizaje de frases de uso frecuente y se promueve el uso fluido de la lengua en diálogos contextualizados a partir de las situaciones

previstas en el programa.

**PROGRESISMO (*PROGRESSIVISM*).** Se centra en el desarrollo del individuo y promueve procesos de aprendizaje natural a través de distintas fases de desarrollo y la capacidad de aprender a aprender. De estos principios se deriva un modelo curricular centrado en el proceso que permite a los alumnos negociar los objetivos, el contenido y la metodología. Las actividades son de resolución de problemas y los alumnos participan en la interpretación, expresión y negociación de significados.

Las críticas que han recibido estos tres sistemas de valores, desde distintos puntos de vista, revelan, según Clark, que la adhesión a cualquiera de ellos en su versión extrema es contraproducente, por lo que parece adecuado seleccionar los aspectos positivos de cada uno de ellos y reconciliarlos en un sistema educativo que respete y desarrolle las tradiciones del pasado y considere las diferencias entre los individuos con objeto de proporcionar un tipo de educación más completa y satisfactoria para todos. No cabe, por tanto, hablar de un método definitivo de enseñanza:

... ningún método de enseñanza parece tener una superioridad inherente que le permita lograr de forma plenamente satisfactoria todos los resultados que se pretenden. Un método global de gramática-traducción que se base en la comprensión consciente de la gramática y el vocabulario permitirá desarrollar habilidades para construir oraciones a partir de una serie de reglas, pero no la habilidad de desenvolverse en situaciones reales de comunicación. Un método global reestructurista que fomente la práctica separada de determinadas destrezas y la simulación en clase de situaciones concretas de comunicación, permitirá al alumno desenvolverse en ese tipo de situaciones, pero no en otras. Un método global progresivo basado en el desarrollo espontáneo de la comunicación en clase, con escasa intervención del profesor, conducirá a los alumnos hacia un tipo de expresión con cierta fluidez, pero poco correcta desde un punto de vista formal.

(Clark 1987, 102)

Clark concluye que, ante la ausencia de estudios convincentes que demuestren la superioridad de un método con respecto a otros, parece oportuno centrarse en la selección de los procedimientos pedagógicos que sean más adecuados para la realización de actividades de aprendizaje en contextos particulares, lo que permitirá establecer un equilibrio entre distintos procedimientos en función de las características de cada tipo de alumnado. Esta conclusión de Clark es pertinente a la hora de considerar las características básicas de cualquier modelo de enseñanza. No tiene sentido hablar de un método único, aislado de contexto. Lo que sea eficaz para un grupo de alumnos puede no serlo para otro y, en todo caso, la decisión sobre qué procedimientos son adecuados y cuáles no en cada momento no puede tomarse antes o al margen de las circunstancias concretas en las que se desarrolla la enseñanza. Las propuestas de innovación pedagógica más recientes insisten en la idea de que las actividades de práctica controlada, centradas en aspectos formales de la lengua, han de tener cabida en el proceso de enseñanza y aprendizaje junto a las actividades que podemos denominar comunicativas, centradas en el significado y orientadas a desarrollar la fluidez más que la corrección. La complementariedad que establece la teoría de la adquisición de lenguas entre el concepto de aprendizaje y el de adquisición ha servido de base para el desarrollo de este planteamiento. Por lo demás, al insistir en la importancia de considerar las circunstancias reales en que se desenvuelve la enseñanza, retomamos la idea de la doble vertiente, de planificación y de práctica, o de decisión y de actuación, que, como veíamos antes, constituye un problema fundamental de la teoría del currículo.

No es fácil, sin embargo, la reconciliación en la enseñanza entre la dimensión formal y la comunicativa de la lengua, ni tampoco entre los planes pedagógicos y la realidad del aula. Con respecto al primer dilema consideraré en el próximo capítulo distintas propuestas que han buscado el equilibrio de las dos dimensiones. La diferenciación entre método y currículo, de la que me ocuparé en seguida, nos permitirá centrar el alcance de ambos conceptos en relación con el segundo dilema planteado. En todo caso, conviene llamar la atención sobre el planteamiento ecléctico de Clark, que nos ayuda a entender que el progreso de las ideas, en este campo al igual que en cualquiera, no debe hacerse sobre el rechazo o la descalificación absoluta de otras, y que los sistemas de valores educativos cambian en función de fuerzas sociales y culturales no previsibles, pero no hacia un modelo perfecto o definitivo, sino en todo caso hacia una visión más amplia o, si se me permite, más completa.

Muchos ven en el sistema de valores que hoy predomina una exacerbación del individualismo; entiendo que hay que ver también otra dimensión relacionada: el respeto al individuo. En esta premisa se basan muchas propuestas que se desarrollan actualmente en distintos ámbitos científicos. Los planes y los programas de enseñanza de lenguas consideran hoy que el alumno tiene unos intereses personales, unas expectativas propias que pueden coincidir o no con las de otros, pero que habrán de tenerse en cuenta a la hora de desarrollar cualquier modelo de enseñanza. El "arte" del profesor del que hablaba Stenhouse deberá considerar la importancia del diálogo con los alumnos y la valoración del aprendizaje individual como eje de la educación. Algunas propuestas recientes ponen en cuestión la idea de un plan de enseñanza con objetivos y contenidos previamente establecidos, en la medida en que existe frecuentemente una disfunción entre los objetivos a los que da prioridad el alumno y los que establece la institución docente; esto se opone abiertamente al modelo reestructurista que analiza Clark. En su versión extrema, supondría negar el valor de la planificación de la enseñanza. En la segunda parte de este libro volveré sobre esto al considerar la posibilidad de reconciliar la idea de un currículo *negociado* con la existencia de unos objetivos y unos contenidos previamente determinados, de manera que puedan armonizarse la visión reestructurista y la progresista de Clark. Por otra parte, he aludido antes a las propuestas del enfoque por tareas, en la mayoría de las cuales se discute el papel de la gramática, eje del planteamiento humanista clásico, sobre la base, también reconciliadora, de combinar las llamadas tareas comunicativas con las pedagógicas o de aprendizaje, en las que los tradicionales ejercicios gramaticales cobran sentido en función de objetivos últimos de carácter comunicativo.

## 2.2. Método y currículo

El afán por encontrar en el método la respuesta a todos los problemas relacionados con la enseñanza y el aprendizaje de las lenguas responde a una visión que se limita al análisis del mero hecho de enseñar, pero que no percibe el complejo entramado de relaciones en que se ven envueltos los que podemos denominar *actos de enseñanza*. Si concebimos la enseñanza como la aplicación de un método que se impone a los profesores y a los alumnos a partir de unos determinados presupuestos teóricos, ignoramos los factores que intervienen en la práctica real de clase y corremos el riesgo de encorsetar la creatividad del profesor o la espontaneidad de los alumnos en función de unos principios que no se sustentan en la experiencia compartida sino en un análisis externo que conlleva una visión estática de lo que significa enseñar y aprender una lengua (Richards 1990). Las limitaciones del concepto de método derivan, por tanto, de un

problema intrínseco: su visión reducida del complejo fenómeno de la enseñanza y el aprendizaje, y su afán de establecer de forma apriorística el alcance de variables que sólo pueden ser ponderadas desde los resultados que va proporcionado la experiencia.

Si en lugar de intentar adecuar la conducta de los profesores y los alumnos a las prescripciones de un método concreto, procedemos de modo inverso, esto es, partimos de la observación de los procesos de enseñanza y aprendizaje para derivar los principios metodológicos y las prácticas de enseñanza de lengua más adecuadas, podremos evitar los desajustes que acabo de denunciar y desarrollar la enseñanza sobre unas bases realistas. Richards (op. cit.), a partir de este planteamiento, propone una metodología de la enseñanza "orientada hacia el proceso". La idea central es que la investigación sobre las estrategias que utilizan en clase los profesores y los alumnos constituye un componente esencial del proceso de enseñanza. Para Richards, esta investigación debe referirse, por una parte, al proceso de enseñanza, con el análisis de las estrategias que los profesores utilizan para el desarrollo de la clase, y, por otra, al proceso de aprendizaje, con la consideración de las estrategias de los alumnos con respecto al uso y al aprendizaje de la lengua. Las estrategias de los profesores incluyen aspectos como la forma de organizar y controlar la interacción entre los alumnos, el modo en que se estructuran las actividades propuestas -por ejemplo, si hay claridad en los objetivos y en la secuencia de los pasos que los alumnos han de seguir-, el tipo de actividades que se proponen -de comprensión, de análisis, de síntesis, de evaluación, etc.-, o la forma de organizar a los alumnos en grupos para que las actividades se puedan llevar a cabo con eficacia. Por lo que respecta a las estrategias que los alumnos utilizan en el proceso de aprendizaje, la investigación habrá de centrarse en las operaciones cognitivas, los procesos o los procedimientos que cada alumno desarrolla para aprender la lengua. No es fácil, sin embargo, obtener información solvente sobre las estrategias de los alumnos, aunque el desarrollo de técnicas adecuadas para conocer cuáles son los procesos internos que llevan a determinados alumnos a un aprendizaje más eficaz constituye hoy día un ámbito de investigación fundamental en el campo de la metodología. La información que obtenemos del análisis de las estrategias de los profesores y los alumnos, al estar centrada en la realidad de lo que ocurre en clase, proporciona una respuesta más eficaz y realista al problema de la enseñanza que el tradicional planteamiento de los métodos.

A partir del análisis de las estrategias de los profesores y de los alumnos podremos llegar a establecer una serie de principios metodológicos que proporcionarán una orientación fiable a la hora de considerar un plan de actuación pedagógica. No se trata, sin embargo, como advierte Richards, de sustituir los principios del método por estos otros, sino de entender el papel central que corresponde a la investigación de lo que ocurre en clase en el proceso de enseñanza y aprendizaje. En todo caso, lo que importa destacar es que, desde la perspectiva del currículo, las decisiones relacionadas con la metodología no pueden reducirse a la mera selección de un método. Si entendemos que la metodología evoluciona con la propia dinámica del proceso de enseñanza y aprendizaje, no podemos determinarla previamente e imponerla a los profesores y a los alumnos. Esto no quiere decir, sin embargo, que se renuncie a principios y orientaciones que puedan servir de base para el desarrollo de los procedimientos metodológicos más adecuados en cada contexto.

En el apartado 1.1, al comentar los niveles de análisis del currículo, he aludido a los componentes del ámbito de la planificación -objetivos, contenidos, metodología y evaluación- en relación con lo que he denominado nivel de decisión. En este nivel, la metodología es, por

tanto, un componente más de la planificación curricular y se limita a establecer principios, orientaciones o propuestas que sean coherentes con los fines y los objetivos generales del currículo. Para Richards y Rodgers (1986) la elección de un método particular podría estar justificada en este nivel sólo en el caso de que hubiera una clara coincidencia entre los objetivos del currículo y los objetivos del método. No es frecuente, sin embargo, que una coincidencia de este tipo se produzca, por lo que Richards y Rodgers (op. cit.) proponen optar por un eclecticismo fundado, esto es, por la selección de procedimientos de diferentes métodos que, en conjunto, puedan relacionarse de modo coherente con los objetivos del currículo. Si, por el contrario, se recurre a un tipo de eclecticismo en virtud del cual se seleccionan técnicas, actividades o procedimientos que no guardan relación con los objetivos curriculares, el riesgo de fracaso es evidente. No obstante, aunque optemos por un eclecticismo fundado, esto es, coherente con los objetivos del currículo, la necesidad de corroborar en la práctica del aula la eficacia de las estrategias de profesores y alumnos es un principio que no debemos ignorar si pretendemos integrar coherentemente la metodología en el conjunto de decisiones y actuaciones que constituyen el currículo.

Las decisiones que se adoptan en el ámbito de planificación son llevadas a la práctica en el nivel de actuación, al que corresponden los procesos a través de los cuales se desarrolla el currículo. En este nivel la metodología ha de ser entendida como un proceso en el que entran en juego las estrategias de enseñanza de los profesores y las estrategias de aprendizaje de los alumnos. A partir de los principios, orientaciones y propuestas del nivel de decisión, los profesores establecen el plan pedagógico, con la selección y organización de actividades que vayan a realizarse en clase, teniendo en cuenta las características de los alumnos y los fines y objetivos del currículo. La práctica de clase permitirá corroborar, modificar o rechazar las orientaciones y las propuestas planificadas. Como hemos visto, la investigación sobre las estrategias de los profesores y de los alumnos es la mejor fuente para establecer las orientaciones y las propuestas de actuación, que serán revisadas continuamente a lo largo del proceso de enseñanza y aprendizaje.

Metodología como ámbito de planificación curricular en el nivel de decisión y metodología orientada hacia el proceso en el nivel de actuación son, por tanto, dos perspectivas de análisis relacionadas y complementarias, pero que no agotan, en ninguno de esos niveles, las dimensiones del currículo. Así, en lo que hace a la planificación, la selección de los objetivos de aprendizaje y de los contenidos de enseñanza, así como la determinación de los procedimientos de evaluación que han de llevarse a cabo, constituyen, junto con la metodología, el conjunto de decisiones que servirán de base para el desarrollo del currículo. Estas decisiones son corroboradas o modificadas al aplicar el currículo a un entorno concreto de actuación, en el que desempeñan un papel fundamental factores como las prescripciones administrativas, los recursos disponibles, las circunstancias ambientales o las expectativas de la sociedad o de los alumnos con respecto al currículo.

### **2.3. Modelos curriculares**

La evolución del concepto de currículo, tal como ha quedado planteada en el apartado 1.1 mediante el contraste de las propuestas de Tyler y de Stenhouse, ha permitido advertir una primera diferencia de enfoque entre aquellos modelos centrados en la consecución de unos objetivos previamente determinados y aquellos otros que ponen énfasis en la relación entre los

planes establecidos y el proceso mediante el cual se lleva a cabo en la práctica el desarrollo de esos planes. Los primeros modelos están más preocupados por la presentación de los principios en que se basan y por los resultados de la enseñanza; los segundos, más equilibrados, se preocupan tanto por la concreción de las intenciones educativas como por la realización práctica de estas intenciones y el seguimiento del proceso. Podemos decir, para simplificar, que los primeros son modelos *centrados en el resultado* -si trasladamos literalmente al español la terminología especializada del inglés podríamos llamarlos modelos *de producto*- y los segundos son modelos *centrados en el proceso*.

Coll (1987) ha estudiado las relaciones entre un modelo y otro a partir de la diferenciación entre sistemas educativos cerrados y abiertos. En los primeros, los objetivos, los contenidos y las estrategias de enseñanza y de aprendizaje están determinados de antemano, de manera que la enseñanza es idéntica para todos los alumnos y las variaciones en función del contexto son mínimas. En los sistemas abiertos, por el contrario, se concede gran importancia a las diferencias individuales y a las características particulares del entorno social y cultural en el que se aplica el programa de enseñanza. En los sistemas cerrados el progreso en el aprendizaje se concibe como un proceso lineal y acumulativo, los contenidos se organizan sin buscar relaciones mutuas y la evaluación se centra en el grado en que los alumnos alcanzan los objetivos establecidos. Los sistemas abiertos, sin embargo, definen los objetivos en términos generales para dar cabida a las modificaciones que provengan de la práctica, proponen actividades que fomenten la relación entre los contenidos y dirigen la evaluación hacia la observación del proceso de aprendizaje.

Sin perjuicio de que, como advierte Coll (*op. cit.*), esta descripción pueda resultar demasiado esquemática y maniquea, en la medida en que atribuye los rasgos positivos a los sistemas abiertos y los negativos a los cerrados, puede resultar útil como instrumento de análisis a la hora de aplicar estos rasgos a los modelos curriculares. Así, los modelos curriculares centrados en el resultado estarían próximos a los sistemas educativos cerrados y los modelos curriculares centrados en el proceso se asociarían a los sistemas abiertos. Los niveles de análisis que he adelantado en el capítulo anterior responden a un enfoque abierto y centrado en el proceso, que es el que está en la base de la concepción curricular que presento en este libro. Desde este punto de vista, el currículo no se limita a establecer un plan en el que se concretan unos fines generales coherentes con un sistema de valores educativos, sino que pretende proporcionar también orientaciones e instrumentos para aquellos que han de llevar a la práctica el plan propuesto. Estas orientaciones e instrumentos pueden responder, sin embargo, a distintos enfoques, según el énfasis que pongamos en uno u otro factor del proceso de enseñanza y aprendizaje:

- Si ponemos el énfasis en lograr que los alumnos alcancen unos objetivos previamente determinados, nuestra preocupación será organizar el proceso de enseñanza y aprendizaje mediante el desarrollo de planes en los que queden detallados los distintos pasos que debe seguir la progresión del aprendizaje de los alumnos. En el caso del aprendizaje de una lengua, se trataría de ir desarrollando habilidades o aspectos de las destrezas lingüísticas que permitirían más adelante al alumno desenvolverse en intercambios comunicativos.
- Si nos centramos en la situación de enseñanza y aprendizaje y en la interacción que se produce entre el profesor y los alumnos, no podremos delimitarlo todo de antemano, dado que la práctica

de clase será la que determine las condiciones del propio proceso. De este modo, el profesor dispone de un margen de maniobra para orientar su práctica docente en función de una serie de circunstancias no previsibles.

- Si nos centramos en el profesor, y consideramos que la enseñanza debe ser el resultado del análisis de la práctica docente que el propio profesor lleve a cabo, concurrirán en el proceso la dimensión investigadora y la docente, de manera que el profesor irá elaborando su propia teoría curricular a partir de la comprobación de hipótesis en su práctica docente.

Creo que los tres enfoques pueden ser considerados en una visión global del proceso de enseñanza y aprendizaje, siempre y cuando se integren adecuadamente. La planificación secuenciada de las actividades, incluso cuando se trata de aspectos pormenorizados, puede cobrar sentido cuando se realiza en función de objetivos últimos significativos para el alumno y siempre que el alumno conozca desde el principio esos objetivos. Esta planificación ha de ser, en todo caso, flexible, y deberá adecuarse a las circunstancias concretas de cada situación de enseñanza y aprendizaje. La importancia de la función del profesor queda destacada si añadimos a su responsabilidad docente el reconocimiento de su capacidad para ser creativo con respecto a su propia enseñanza a partir de la investigación en la acción. Entiendo que este último aspecto es viable dentro de una concepción abierta del currículo; al fin y al cabo, en materia de educación, el progreso de las ideas es en gran medida resultado de los hallazgos de la experiencia. El reconocimiento de la dimensión investigadora de los profesores en su práctica docente es plenamente coherente con una concepción curricular que concibe la planificación más como propuestas, procedimientos y orientaciones que como constricciones fijas e inamovibles.

El interés que existe desde los años 80 por el concepto de currículo aplicado a la enseñanza de las lenguas extranjeras ha propiciado la aparición de propuestas y modelos curriculares en los que confluyen experiencias de innovación pedagógica y planteamientos teóricos provenientes de las ciencias lingüísticas, de la teoría sobre la adquisición de lenguas y de la teoría de la educación en general. La bibliografía sobre asuntos relacionados con el currículo de lengua extranjera, sobre todo con respecto a la enseñanza del inglés, ha ido adquiriendo consistencia en los últimos años, lo que nos permite disponer de una base de reflexión suficiente. Algunos modelos propuestos tienen la virtud de la claridad y presentan de forma sistemática las bases que fundamentan el currículo y las características de cada uno de sus componentes a partir de un esquema conceptual comprensivo y bien descrito. Un ejemplo a este respecto lo constituye el modelo de Dubin & Olshtain (1986). Otros enfocan los problemas relacionados con el currículo desde una perspectiva determinada, que confiere sentido al planteamiento general. Este es el caso del currículo centrado en el alumno -en el aprendiz, si traducimos literalmente del inglés- de Nunan (1988). Otros modelos, como el de Johnson (1989), prefieren un enfoque comprensivo y conciben el currículo como un conjunto coherente de procesos de toma de decisiones que se desarrolla en diferentes niveles.

Dubin & Olshtain fundamentan su modelo en un análisis previo de los factores que constituyen la base del currículo de lengua extranjera. Para ello parten de una primera fase de investigación sobre asuntos esenciales para el posterior desarrollo del currículo. La metodología de la investigación consiste en encontrar respuestas precisas a las siguientes preguntas básicas: ¿Quiénes son los alumnos?



- ¿Quiénes son los profesores?
- ¿Por qué es necesario el currículo?
- ¿Dónde se pondrá en práctica el currículo?
- ¿Cómo se pondrá en práctica el currículo?

Para responder a estas preguntas es necesario considerar aspectos como la actitud que la sociedad receptora del currículo tenga con respecto a la nueva lengua, la función que desempeña la nueva lengua en esa sociedad -en el nivel educativo, en el mercado de trabajo, etc.-, o las circunstancias políticas, económicas y culturales del lugar en el que vaya a desarrollarse el currículo. Una vez obtenidos los datos de la investigación, se interpretarán los resultados con el fin de establecer los fines generales del currículo, determinar si existe o no uniformidad en los intereses del alumnado y considerar el modo en que puede adecuarse mejor el nuevo currículo a las características sociales y educativas del entorno. Para la descripción de las características del currículo, Dubin & Olshtain parten de una diferenciación previa entre currículo y *syllabus*. El currículo es, en esencia, la fundamentación básica para la toma de decisiones y contiene la descripción de unos objetivos generales que derivan de una visión particular sobre la naturaleza de la lengua, sobre la naturaleza del aprendizaje de la lengua y sobre los principios educativos y culturales predominantes. Por su parte, el *syllabus* traslada la filosofía del currículo a un plan detallado de enseñanza que variará en función del tipo y del nivel del alumnado; de modo que, a partir de un mismo currículo, pueden derivarse diferentes *syllabus*. El currículo es, por tanto, una declaración de principios, mientras que el *syllabus* especifica los detalles de un curso concreto. La relación entre los objetivos generales del currículo y los objetivos específicos del *syllabus* es fundamental para garantizar la coherencia del modelo, por lo que las decisiones del *syllabus* con respecto a la selección del contenido lingüístico, los medios para llevar a cabo la enseñanza y la especificación de los resultados esperables se adoptarán a partir de las concepciones que constituyen los fundamentos del currículo.

Nunan adopta una perspectiva de análisis que considera al alumno como el eje del currículo, y desde esta perspectiva interpreta los problemas relacionados con cada uno de los distintos componentes curriculares. Las bases teóricas del "currículo centrado en el alumno" provienen de los estudios sobre el aprendizaje de los adultos. Según estos estudios, los adultos están profundamente influidos por sus pasadas experiencias de aprendizaje, sus circunstancias presentes y sus proyectos de futuro, por lo que se muestran menos interesados en "aprender por aprender" que en aprender para alcanzar algún objetivo vital inmediato o no muy distante. Al trasladar esta conclusión al campo del aprendizaje de lenguas, Nunan considera que el currículo centrado en el alumno parece responder mejor a los principios del aprendizaje de los adultos que el currículo centrado en el contenido de la enseñanza. Un principio básico de la filosofía del currículo centrado en el alumno es que resulta imposible enseñar en clase a los alumnos todo lo que necesitan saber, por lo que el tiempo de clase debe emplearse del modo más eficaz posible para enseñar los aspectos de la lengua que los propios alumnos estimen más urgente y necesario, de manera que pueda incrementarse la motivación por el estudio. Junto a la enseñanza de destrezas lingüísticas se fomentará el desarrollo de destrezas de aprendizaje como las siguientes: proporcionar a los alumnos estrategias de aprendizaje eficaces; ayudar a los alumnos a que identifiquen sus formas preferidas de aprendizaje; desarrollar las destrezas necesarias para negociar el currículo; alentar a los alumnos para que establezcan sus propios objetivos, así como metas y plazos realistas; desarrollar la capacidad de los alumnos para que evalúen sus propios resultados. Hay que tener en cuenta que el currículo centrado en el alumno implica currículos

diferentes para diferentes alumnos. No puede esperarse gran participación en la planificación del currículo por parte de alumnos con poca experiencia sobre la lengua y el aprendizaje; por tanto, con alumnos poco expertos es necesario que el profesor empiece tomando la mayoría de las decisiones. De este modo, el modelo de Nunan tiene en cuenta no sólo por los *procesos* necesarios para desarrollar el currículo sino también *productos* como la especificación de los contenidos, las listas de opciones metodológicas, etc.

Johnson construye su modelo a partir de la idea de que el currículo incluye un conjunto de procesos de toma de decisiones que han de relacionarse de forma coherente. Estos procesos de toma de decisiones no son fáciles de identificar y analizar y tienen que ver con preguntas como las siguientes:

- ¿Quién debe tomar las decisiones y quién las toma realmente?
- ¿Cómo se selecciona a quienes toman las decisiones y qué cualificación tienen?
- ¿Cuáles son sus puntos de referencia?
- ¿De qué recursos disponen en cuanto a tiempo, dinero, información y experiencia?

Los procesos llevan a unos resultados o *productos*, que generalmente se presentan en la forma de documentos de política de actuación, programas de enseñanza, programas de formación de profesores, materiales de enseñanza y actos de enseñanza y de aprendizaje. El modelo tiene en cuenta tres circunstancias que condicionan las decisiones que han de adoptarse. La primera tiene que ver con la política de actuación: si un currículo no logra alcanzar sus objetivos es difícil de justificar, aunque los participantes en los distintos procesos se hayan podido beneficiar en determinados aspectos. La segunda circunstancia está relacionada con consideraciones prácticas, como el tiempo y los recursos materiales y humanos: si no hay decisiones adecuadas con respecto a estos factores, es difícil que el proyecto tenga éxito. La tercera circunstancia atañe a quienes participan en el proceso curricular y a la forma en que estos participantes se relacionan: su función primordial es armonizar la política de actuación con las consideraciones prácticas, así como realizar y mantener, en cada fase de desarrollo, aquellos productos de los procesos de toma de decisiones que sean compatibles y consistentes. Los niveles de decisión que el modelo establece son:

1. La planificación del currículo. Comprende todas aquellas decisiones que han de tomarse antes del desarrollo del proyecto.
2. La especificación de fines y medios. La especificación de los fines constituye los objetivos y la de los medios el método.
3. Desarrollo del programa. Comprende el entrenamiento de los profesores y la elaboración de los materiales.
4. Desarrollo de la clase. Consiste en los actos de enseñanza del profesor y los actos de aprendizaje de los alumnos.

Los tres modelos curriculares que acabo de comentar aportan desde perspectivas diferentes algunos datos de especial interés a la hora de considerar los criterios de elaboración y desarrollo de un proyecto curricular abierto. El modelo de Dubin & Olshtain pone énfasis en la

importancia de asegurar la aplicación de los datos y los fundamentos teóricos que constituyen las bases del currículo al plan de actuación pedagógica que vaya a ponerse en práctica en un entorno determinado. Un proyecto educativo puede fracasar si no existe un análisis adecuado de la situación de enseñanza o si los principios en los que se fundamenta no son reflejados adecuadamente en los programas. La valoración que hace Nunan del alumno como eje del currículo nos lleva a reflexionar sobre la importancia de que los alumnos adultos establezcan sus prioridades con respecto al aprendizaje y participen activamente, mediante el diálogo con el profesor, en la determinación de los objetivos, los contenidos y la metodología del propio currículo. El principio de coherencia de Johnson nos obliga a enfocar con realismo las relaciones entre

los objetivos generales del currículo y las limitaciones de tiempo y de recursos disponibles. Quienes participan en los procesos de toma de decisiones deben ponderar siempre ambos aspectos y no desentenderse de uno u otro a la hora de proponer o desarrollar planes concretos de actuación.

### 3. LAS BASES DE UN MODELO CURRICULAR COMUNICATIVO

#### 3.1. Currículo y enseñanza comunicativa de la lengua

Es claro que el objetivo último de todos los métodos ha sido y es, en última instancia, lograr que los alumnos lleguen a ser capaces de comunicarse con la mayor fluidez posible en la nueva lengua. Sin embargo, sólo recientemente el análisis del concepto de comunicación se ha constituido en el eje de la reflexión que, desde la teoría y desde la práctica, ha buscado la forma de enfocar la enseñanza hacia el objetivo principal de desarrollar en el alumno lo que se ha denominado la *competencia comunicativa*. La necesidad de considerar la dimensión del uso social de la lengua como complemento necesario de la mera descripción estructural fue puesta de manifiesto por Hymes (1971) en un análisis que pretendía ir más allá de la limitada visión que ofrecía el concepto chomskyano de *competencia lingüística*. Sin embargo, el concepto de *competencia comunicativa* propuesto por Hymes derivaba de un análisis de carácter sociolingüístico y se reducía al conocimiento de las normas y convenciones que rigen los actos de habla. En los últimos años, la ampliación del concepto de competencia comunicativa ha enriquecido el enfoque de Hymes al considerar, además del conocimiento de las normas y convenciones que rigen la comunicación, la capacidad del hablante para ser creativo con estas normas y convenciones e, incluso, para adaptarlas y modificarlas durante la comunicación. Esto supone el reconocimiento de que el desarrollo de los procesos psicolingüísticos en la comunicación constituye un factor clave en el aprendizaje de las lenguas extranjeras, que debe ser considerado y potenciado en el currículo.

En los años 70, la repercusión del concepto de competencia comunicativa en el campo de la enseñanza de lenguas suscitó el entusiasmo de los investigadores y de los especialistas. Desde un análisis de las necesidades comunicativas de los usuarios de la lengua, se desarrollaron descripciones de los contenidos de los cursos basadas en categorías nocionales (conceptos como tiempo, cantidad, ubicación, frecuencia) y categorías de función comunicativa (solicitar información, agradecer, denegar, etc.) que dieron origen a los llamados programas *nocional funcionales* o *nociofuncionales*. De hecho, ha sido habitual en los últimos años la confusión terminológica entre la idea de *nociofuncionalismo* y la de *enfoque comunicativo*. Muchos autores han empleado y siguen empleando ambos términos indistintamente. En los últimos años, sin embargo, ha habido una tendencia hacia la diferenciación de ambos términos, en la medida en que el nociofuncionalismo se ha asociado a una forma de descripción y organización de los contenidos de los programas que se presentó como alternativa a los tradicionales programas gramaticales, mientras que lo que se conoce como enfoque comunicativo comprende, como veremos en seguida, un conjunto de principios que fundamenta una concepción particular de lo que significa enseñar y aprender una lengua extranjera. Más adelante, al tratar los problemas relacionados con los distintos componentes curriculares en el nivel de decisión del currículo, volveré con más detalle sobre este asunto. Johnson (1981) considera la relación entre conceptos como *nocional* o *funcional*, por una parte, y *comunicativo*, por otra, como la relación de los medios con respecto a un fin: el objetivo es enseñar la capacidad de comunicarse y para ello especificamos y organizamos el contenido de la enseñanza mediante un programa nociofuncional; pero este programa es sólo el vehículo para llegar a un destino, y un curso se considerará comunicativo no sólo por cómo estén organizados sus contenidos sino también por cómo sea su metodología. Así, es posible imaginar un curso

nociofuncional que, debido a su metodología, no podamos denominar comunicativo; o, al contrario, un curso organizado sobre una base gramatical cuya metodología potencie el desarrollo de capacidades comunicativas, con lo que podría ser denominado, propiamente, comunicativo. En definitiva, se puede ser nocional funcional sin ser comunicativo, y comunicativo sin ser nocional funcional.

Como hemos visto en el capítulo anterior, desde el punto de vista de Richards y Rodgers (*vid. supra* epígrafe 2.1) la enseñanza comunicativa de la lengua constituye un enfoque más que un método, ya que, si bien se trata de una enseñanza fundamentada en una base teórica razonablemente consistente, en los niveles de *diseño* y de *procedimiento* deja un espacio para la interpretación y la adaptación personal mucho más amplio de lo que la mayoría de los métodos suele permitir. El enfoque comunicativo supuso en los 70 un cambio de orientación importante con respecto a los métodos situacionales que habían predominado anteriormente en Europa. En el año 1971, un grupo de expertos comenzó a investigar la posibilidad de desarrollar cursos de lengua mediante un sistema en el que las actividades de aprendizaje eran organizadas en función de porciones o unidades, cada una de las cuales correspondía a un componente de las necesidades del alumno y era relacionada sistemáticamente con las demás unidades. El grupo trabajó a partir del análisis de las necesidades de los usuarios de lenguas en el ámbito europeo y utilizó como base la definición funcional del lingüista británico D.A. Wilkins, quien, dejando de lado la programación tradicional de elementos gramaticales y vocabulario, había realizado una descripción de los sistemas de significados que subyacen en los usos comunicativos de la lengua. El rápido desarrollo de la enseñanza comunicativa se debió, en gran medida, a la adopción de los principios que fundamentaban el nuevo enfoque por parte de los especialistas, los editores y las instituciones. A ello se unió la importante labor difusora del Consejo de Europa, que a lo largo de los años 70 acometió la publicación de una serie de documentos en los que el análisis comunicativo servía de base para la descripción de un primer nivel de competencia lingüística, denominado en español *nivel umbral* (Richards & Rodgers 1986).

Puede decirse, por tanto, que lo que se denomina enfoque comunicativo no constituye un método en sentido prescriptivo; se trata, más bien, de un conjunto de ideas y principios cuya fundamentación teórica proviene del análisis sociolingüístico y psicolingüístico aplicado a la enseñanza de lenguas extranjeras, así como de la teoría de la adquisición de lenguas y de la teoría de la educación. Sheils (1988), en una útil aportación a los más recientes trabajos del Consejo de Europa, describe una serie de rasgos característicos de la enseñanza comunicativa de la lengua. Esta descripción permite establecer un conjunto de ideas y principios que, sin afán de exhaustividad, puede invocarse como base de fundamentación del enfoque comunicativo (Sheils, *op. cit.*, 1-2):

#### *Uso de la lengua con fines comunicativos*

La enseñanza comunicativa de la lengua pone énfasis en el desarrollo de la capacidad del alumno para realizar un uso adecuado y correcto de la lengua con el objetivo de comunicarse de forma efectiva. Esto supone que se dé prioridad a la comprensión, negociación y expresión de significados y que el aprendizaje de estructuras gramaticales y vocabulario sirva a tal fin. Este enfoque se ve reflejado en un número creciente de programas y libros de texto organizados en torno a categorías de significado que indican lo que el alumno ha de ser capaz de *hacer* en la nueva lengua.

El énfasis en la dimensión del uso de la lengua se corresponde, como veremos con más detalle en 6.1, con una preocupación mayor por los aspectos relacionados con los intercambios comunicativos en la teoría lingüística. Desde la perspectiva de la enseñanza de las lenguas extranjeras, el énfasis en la dimensión de uso social de la lengua ha llevado a un enfoque de descripción de la lengua que parte del análisis de las necesidades comunicativas del hablante, como acabo de comentar a propósito de los programas *nociofuncionales*.

### *Enseñanza centrada en el alumno*

El enfoque comunicativo está esencialmente centrado en el alumno y pretende estimular su interés por el aprendizaje. Para lograrlo, pone énfasis en aquellos temas que tienen especial interés para el alumno, a quien se le ofrece la oportunidad de seleccionar textos y tareas relacionados con los fines y con los objetivos del programa. El alumno desarrolla su capacidad comunicativa mediante la realización de tareas significativas, representativas de actividades de la vida real y accesibles. El éxito en la realización de estas tareas proporciona satisfacción al alumno y contribuye a que aumente la confianza en sí mismo.

En la segunda parte del libro me ocuparé con mayor detalle del alcance de las tareas, entendidas como un procedimiento metodológico que permite involucrar a los alumnos en procesos que estimulan el desarrollo de estrategias de comunicación y de aprendizaje.

### *Desarrollo de la competencia comunicativa*

El concepto de competencia comunicativa se ha enriqueciendo con la aportación de nuevos autores desde la primera descripción de Hymes. Los distintos aspectos que consideraré en los próximos epígrafes de este capítulo tienen que ver, básicamente, con el desarrollo de estas distintas competencias. Como observa Sheils, es importante que los programas y los libros de texto que promueven el desarrollo de la capacidad del alumno para comunicarse tengan en cuenta los componentes o competencias que constituyen esta capacidad:

- (a) la *competencia gramatical*, que se refiere a lo que Chomsky denomina competencia lingüística, y que consiste en el dominio de la gramática y el léxico;
- (b) la *competencia sociolingüística*, que se refiere al contexto social en el que se produce la comunicación y que incluye el tipo de relación entre las personas, la información que comparten y la intención comunicativa de su interacción;
- (c) la *competencia discursiva*, que se refiere tanto a la interpretación de las relaciones que se producen entre los elementos del mensaje como a la relación del mensaje con el resto del discurso;
- (d) la *competencia estratégica*, que se refiere a la capacidad de los usuarios de la lengua para iniciar, terminar, mantener, corregir y reorientar la comunicación;
- (e) la *competencia sociocultural*, que tiene que ver con el desarrollo de un cierto grado de familiaridad con el contexto sociocultural en el que se usa la lengua.

(f) la *competencia social*, que tiene que ver con el deseo y la confianza del alumno para relacionarse con otros, así como con la capacidad para desenvolverse en situaciones sociales.

### *Énfasis en las necesidades del alumno y en el significado*

El desarrollo de la capacidad comunicativa ha de estar relacionado con las necesidades de los alumnos, quienes necesitan saber cómo expresar sus propios significados en clase al compartir sus experiencias, sus opiniones, sus sentimientos, etc., así como al llevar a cabo la organización, el desarrollo y la evaluación de actividades de aprendizaje. Este aspecto pone énfasis en la importancia de tener en cuenta las necesidades y las expectativas del alumno. Si las actividades propuestas en clase están muy alejadas de lo que interesa al alumno o si la forma en que se realizan las actividades provoca algún tipo de rechazo o ansiedad, es fácil que se produzca una pérdida de motivación de consecuencias negativas para el aprendizaje, como vamos a ver con más detalle en 3.2, al comentar las variables cognitivas y afectivas del alumno. Sin embargo, no siempre resultará fácil al profesor involucrar al alumno en aspectos relacionados con el propio proceso de aprendizaje, dado que puede desconocer, en gran medida, lo que significa aprender una lengua extranjera, o bien, como veremos, puede tener ideas preconcebidas, diferentes a las del profesor, sobre la forma en que debe desarrollarse la enseñanza y el aprendizaje.

En 8.3 me ocuparé con mayor detalle de los aspectos relacionados con el análisis de las necesidades de los alumnos y el interés de desarrollar procedimientos de negociación y consulta en clase.

### *Importancia de la dimensión sociocultural*

Como advierte Sheils, los alumnos necesitan estar preparados para usar la nueva lengua fuera de clase; por ejemplo, para relacionarse con hablantes de la lengua que aprenden, para escribir cartas, etc. En estas experiencias los alumnos deben reconocer las similitudes y las diferencias entre sus propias ideas, valores y conceptos y los de la cultura del grupo social de la nueva lengua, de modo que la comunicación se vea facilitada por un adecuado entendimiento intercultural. La dimensión sociocultural no ha sido tratada, sin embargo, adecuadamente en los programas de lenguas y, de hecho, el desarrollo de procedimientos eficaces para facilitar el acceso a una cultura regida por normas y valores a veces muy alejados de los propios, constituye todavía un reto importante en la enseñanza de lenguas extranjeras. Voveré sobre ello 3.5, a propósito de la dimensión sociocultural del currículo comunicativo.

### *Desarrollo de la autonomía*

He comentado ya la dificultad que supone, en muchos casos, involucrar al alumno en decisiones que tienen que ver con los objetivos o los procedimientos del propio aprendizaje. En los últimos quince años, los programas educativos han ido incorporando en sus planes y proyectos pautas de actuación relacionadas con el desarrollo de una mayor responsabilidad de los alumnos con respecto a su propio aprendizaje. El desarrollo de las estrategias de comunicación no puede disociarse, como veremos en 3.4, de la práctica de estrategias de aprendizaje adecuados, en la medida en que la dimensión del uso de la lengua está vinculada por una relación de reciprocidad con la dimensión del aprendizaje. Los alumnos necesitan, por

tanto, saber cómo desenvolverse cuando sus recursos lingüísticos no son del todo adecuados, así como buenas estrategias de estudio, criterios para evaluar sus propias actuaciones y su progreso y la capacidad para identificar y resolver problemas de aprendizaje.

### *Respeto al individuo*

Al principio de esta primera parte he aludido al enfoque cultural y científico predominante en la actualidad, centrado en el crecimiento y el desarrollo individual, que pone énfasis en las variables afectivas que condicionan cualquier proceso de enseñanza y aprendizaje. El énfasis de los planes de enseñanza de lenguas se traslada, en virtud de este nuevo enfoque, desde el análisis de la propia lengua hacia la consideración de las características individuales de quien va a ser usuario de la lengua. Para Sheils, dado que una clase comunicativa ha de crearse a lo largo de un periodo de tiempo, es importante que llegue a crearse un clima de confianza y de apoyo en el que el alumno se sienta involucrado sabiendo que se le respeta como individuo con sus propios puntos de vista, intereses, potencialidades, carencias y estilo de aprendizaje. Esto implica, desde luego, un importante cambio en la función del profesor, como veremos en 7.3, que deja de ser un modelo de actuación situado en un plano de superioridad con respecto al alumno. La clase comunicativa se caracteriza, en opinión de Sheils, por un espíritu de cooperación en el que aprender la nueva lengua es una experiencia socialmente compartida.

Un currículo que pretenda responder al enfoque comunicativo deberá construirse sobre unas bases coherentes con estos principios. Cualquiera de los tres modelos que he comentado en el último apartado del capítulo anterior podría presentarse, en un primer análisis, como ejemplo de currículo *comunicativo*, en la medida en que este concepto implica el reconocimiento de que la enseñanza de la lengua extranjera debe dedicar atención no sólo a la dimensión formal de la lengua sino también al uso de la lengua como vehículo de comunicación; sin embargo, como acabamos de ver, el enfoque comunicativo se fundamenta en una serie de principios que van más allá del análisis y la descripción de las categorías de uso de la lengua. No basta con establecer un programa que responda a las necesidades comunicativas de los usuarios. Los principios del enfoque comunicativo pueden ser considerados, desde el punto de vista del currículo, como una serie de *intenciones* generales que deberán verse reflejadas a lo largo del desarrollo del propio currículo, esto es, tanto en la planificación de los distintos componentes curriculares como en la aplicación del plan a un contexto específico de actuación. Lo que caracterizará, por tanto, a un currículo como comunicativo tendrá que ver no sólo con las intenciones que se plasman en fines y propósitos generales, sino con las decisiones que se toman y con las actuaciones que se emprenden a lo largo del proceso de enseñanza y aprendizaje.

En el capítulo 6 de la segunda parte del libro presentaré, a propósito de la fundamentación del currículo comunicativo de español como lengua extranjera, las aportaciones más significativas de los investigadores que se han interesado por la dimensión comunicativa de la lengua, así como las bases de la reflexión teórica sobre un enfoque de la enseñanza y el aprendizaje de las lenguas extranjeras centrado en el desarrollo de la competencia comunicativa de los alumnos. En los próximos apartados de este capítulo consideraré los principios de la enseñanza comunicativa de la lengua desde la perspectiva del currículo. En el próximo apartado comentaré la importancia de tener en cuenta las características individuales de los alumnos, de carácter cognitivo y afectivo, así como sus intereses, sus expectativas y sus estilos particulares, que constituyen, en conjunto, una contribución inicial que ha de ponerse en relación con las



intenciones del currículo. La negociación entre el profesor y los alumnos, entendida como el intercambio de puntos de vista y el interés por buscar entre todas las soluciones a los problemas que plantea cada día el desarrollo del proceso de enseñanza y aprendizaje, es un procedimiento que, aunque no está exento de problemas, garantiza el principio fundamental del respeto al individuo y permite crear el clima más adecuado para que el aprendizaje de la lengua pueda realizarse de forma eficaz. En 3.3 expongo un nuevo enfoque de las relaciones entre los distintos componentes curriculares, derivado de la incorporación de los principios de la enseñanza comunicativa de la lengua. La importancia de capacitar al alumno para que se haga responsable de su propio aprendizaje, mediante la práctica de las estrategias adecuadas, es el objeto del apartado 3.4. Finalmente, en 3.5 me ocupo de la dimensión sociocultural del currículo, un aspecto que, hasta muy recientemente, no ha recibido un tratamiento adecuado en los planes de enseñanza de lenguas extranjeras.

### **3.2. Contribuciones iniciales de los alumnos y negociación**

El desarrollo de la competencia comunicativa del alumno constituye, como hemos visto, el eje de las intenciones del currículo comunicativo. Esta competencia es entendida como el complejo formado por el conocimiento comunicativo -sistemas de reglas lingüísticas, sociolingüísticas y psicolingüísticas, así como las relaciones entre estos sistemas- y las habilidades comunicativas -interpretar, expresar y negociar significados- y es lo que, desde la perspectiva del currículo, se demanda al alumno. Hay que tener en cuenta, sin embargo, que el alumno, cuando inicia el proceso de aprendizaje de una lengua extranjera, no parte de cero. Ante todo, como usuario de su propia lengua, dispone ya de una experiencia personal sobre el uso de las convenciones que rigen la comunicación. Además, desde un principio, una serie de factores de carácter cognitivo

-inteligencia, aptitud con respecto al aprendizaje, etc.- y afectivo -motivación, ansiedad, etc.- desempeñan un papel fundamental en el proceso de aprendizaje de la nueva lengua.

El alumno dispone, por otra parte, de una visión personal de lo que significa aprender una lengua extranjera, derivada de su propia experiencia educativa, y tiene una serie de intereses, expectativas y necesidades, más o menos conscientes, en relación con la nueva lengua que aprende. Así, el alumno aporta al currículo una serie de contribuciones iniciales de importancia decisiva para el desarrollo del proceso de enseñanza y aprendizaje. Para responder a la serie heterogénea de variables individuales de los alumnos, el currículo deberá favorecer el que, mediante el diálogo entre profesores y alumnos, sea posible la adecuación de las intenciones generales a las necesidades y expectativas de quienes van a ser los usuarios de la nueva lengua.

Los factores individuales de carácter cognitivo y afectivo constituyen, como acabo de comentar, una parte del conjunto de las contribuciones iniciales del alumno. Gardner y MacIntyre (1992), desde su perspectiva de psicólogos, han investigado el papel que desempeñan las diferencias individuales en el aprendizaje de las lenguas extranjeras a partir de la consideración de distintos factores cognitivos y afectivos. Resumo a continuación los rasgos principales de los factores más importantes, a partir de la descripción de estos autores (Gardner y MacIntyre 1992, 211-220; 1993, 1-11):

(a) Factores cognitivos. Tienen que ver con distintos aspectos relacionados con la cognición. Los tres factores más importantes son:

- *Inteligencia*. Influye en si el alumno entenderá mejor o peor la enseñanza del profesor y en si lo hará de forma más rápida o más lenta.

- *Aptitud con respecto al aprendizaje de la lengua*. En los últimos años, la investigación ha dado prioridad a este factor con respecto al factor de inteligencia. Tiene que ver con la cantidad de tiempo que necesita el alumno para aprender un nuevo material o para desarrollar una determinada habilidad. Este factor es importante a la hora de determinar en qué medida los alumnos con habilidades comunicativas previas son capaces de transferir el nuevo material lingüístico a estas habilidades.

De este modo, las habilidades ya existentes actúan como una especie de "esponja cognitiva", que absorbe el nuevo material lingüístico. Las investigaciones que se han desarrollado en los últimos años con respecto a este factor coinciden en que la aptitud para la lengua comprende cuatro componentes: la habilidad de codificación fonética; la sensibilidad gramatical; las habilidades de memoria; la habilidad inductiva de aprendizaje de la lengua.

- *Estrategias de aprendizaje de la lengua*. Proporcionan los medios mediante los cuales los alumnos pueden facilitar el proceso de adquisición del material lingüístico. Estas estrategias pueden desarrollarse a partir de la experiencia previa del alumno y su uso requiere que el alumno esté motivado para aprender la nueva lengua. En el apartado 3.4 me ocuparé con más detalle de este factor.

(b) Factores afectivos. Se refieren a aquellas características de carácter emocional que influyen en cómo reaccionan los alumnos ante una determinada situación. Aunque se han identificado muchos diferentes factores afectivos con respecto a la situación de aprendizaje de la lengua, los más importantes pueden organizarse en dos grupos:

- *Actitudes y motivación*. Estos factores desempeñan un papel fundamental en la adquisición de lenguas extranjeras y se relacionan con aspectos como los índices de dominio de la lengua, el éxito en el aprendizaje del vocabulario, la persistencia en el estudio de la nueva lengua y la conducta en clase. La motivación parece ser el factor operativo en el proceso de aprendizaje de la lengua, si bien se trata de un factor complejo, que engloba aspectos distintos como el deseo de alcanzar un objetivo y el esfuerzo que se dedica a lograrlo.

- *Ansiedad y confianza en uno mismo*. La ansiedad es definida por Gardner y MacIntyre como la aprensión que experimenta un individuo cuando una determinada situación requiere el uso de una segunda lengua que no se domina. Se trata de la propensión de una personalidad estable a reaccionar de forma nerviosa cuando tiene que hablar, leer, oír o escribir en la lengua extranjera. Los estudios sobre los efectos negativos de este factor en el aprendizaje de la lengua extranjera han revelado que en los primeros estadios de aprendizaje la ansiedad no es significativa porque las experiencias negativas no constituyen todavía un afecto negativo o la expectativa de error que caracteriza la ansiedad; sin embargo, en estadios posteriores puede observarse una relación entre la ansiedad y las actuaciones del alumno. La antítesis de la ansiedad es la confianza en uno mismo y sus efectos con respecto al aprendizaje son positivos, lo que se refleja en buenas calificaciones académicas, una evaluación positiva del curso por parte del alumno o la motivación para usar la lengua extranjera fuera de clase. Un alto nivel de ansiedad se corresponde con una baja motivación para aprender la lengua, porque la experiencia se percibe como desagradable y penosa, mientras un alto nivel de motivación conlleva un bajo nivel de

ansiedad, porque el alumno percibe la experiencia de forma positiva y tiende a tener éxito.

(c) Categoría miscelánea, que incluiría factores como la edad o las experiencias de tipo sociocultural, que podrían tener implicaciones tanto cognitivas como afectivas.

De entre las variables individuales que constituyen las contribuciones iniciales de los alumnos, otro factor de gran trascendencia práctica en el proceso de enseñanza y aprendizaje es el constituido por las ideas y creencias de los alumnos con respecto a lo que significa aprender una lengua extranjera.

A este respecto, Brindley (1984; citado en Nunan 1988), mediante una serie de entrevistas con profesores y alumnos, ha llegado a la conclusión de que, hablando en términos generales, parece que existen dos series incompatibles de creencias por parte de los profesores y de los alumnos con respecto a la naturaleza de la lengua y la naturaleza del aprendizaje. Así, según Brindley (*op. cit.*), las ideas de los alumnos podrían expresarse en los siguientes términos:

El aprendizaje consiste en adquirir un cuerpo de conocimientos.

El profesor tiene esos conocimientos y el alumno no.

Los conocimientos están contenidos en un libro de texto o en otro tipo de material escrito, y a partir de ahí se pueden revisar o practicar.

El papel del profesor consiste en impartir esos conocimientos al alumno mediante actividades como explicaciones, escritos y ejemplos. Al principio del curso se le dará al alumno un programa.

Aprender una lengua consiste en aprender las reglas gramaticales de la lengua y el vocabulario mediante actividades como la memorización, la lectura y la escritura.

(Brindley 1984; citado en Nunan 1988, 94)

Por otra parte, el punto de vista de los profesores podría expresarse del siguiente modo:

El aprendizaje consiste en adquirir principios organizativos mediante la experiencia derivada del contacto directo.

El profesor es alguien que proporciona "input" lingüístico para que los alumnos trabajen en clase.

La lengua puede encontrarse en cualquier parte -en la comunidad, en los medios de comunicación- y no sólo en los libros de texto.

El papel del profesor es ayudar a los alumnos a que dirijan su propio aprendizaje, para lo cual les facilitará el acceso a la lengua mediante actividades como simulaciones e interacciones con los hablantes nativos.

Para los alumnos, aprender una lengua consiste en formular hipótesis sobre la lengua a la que son expuestos, hipótesis que son constantemente modificadas en función del modelo.

(Brindley, *ibid.*)

Las diferencias entre las creencias de los profesores y de los alumnos son obvias y apuntan, por una parte, a la influencia que ejercen sobre los alumnos sus experiencias previas de aprendizaje, y, por otra, a la influencia sobre los profesores de las recientes tendencias sobre el enfoque comunicativo de la enseñanza y el aprendizaje. En opinión de Nunan (1988), estas diferencias pueden influir en la efectividad de las estrategias de enseñanza y deben tenerse en cuenta en el desarrollo y en la aplicación de la metodología comunicativa.

Un buen conocimiento por parte del profesor de los diferentes estilos de aprendizaje de sus alumnos será un factor de gran ayuda a la hora de acometer cualquier actuación pedagógica. Una consideración sistemática de distintos aspectos relacionados con las opiniones y las

actitudes de los alumnos con respecto a las diferentes propuestas metodológicas que se desarrollan en clase o con respecto a la misma marcha del curso puede ser especialmente útil. En relación con este aspecto, presento a continuación un breve cuestionario utilizado por la Dirección Académica del Instituto Cervantes para obtener una primera impresión sobre los diferentes estilos de alumnado de los centros:

### ESTILO DE APRENDIZAJE DEL ALUMNADO

(Instituto Cervantes, Dirección Académica. Primer trimestre de 1992)

*Describe el estilo general de aprendizaje del alumnado de su centro, ponderando en una escala del 5 al 1 las siguientes características:*

1.- Grado de aceptación de innovaciones didácticas	<i>alto 5 4 3 2 1 nulo</i>
2.- Orientación del aprendizaje, por la formación previamente recibida (tendencia hacia un modelo centrado en la corrección formal, o, en el extremo opuesto, en la fluidez de expresión)	<i>corrección 5 4 3 2 1 fluidez</i>
3.- Índice de abandonos (proporción de alumnos que no finalizan el curso emprendido).	<i>alto 5 4 3 2 1 nulo</i>
4.- Perseverancia para alcanzar objetivos (independientemente de que haya o no haya asistencia regular a clase)	<i>mucha 5 4 3 2 1 ninguna</i>
5.- Regularidad de asistencia a clase.	<i>grande 5 4 3 2 1 nula</i>
6.- Motivación para aprender el español.	<i>mucha 5 4 3 2 1 ninguna</i>
7.- Metas propias (grado de definición personal de lo que se quiere conseguir mediante el aprendizaje del español)	<i>definidas 5 4 3 2 1 no definidas</i>
8.- Facilidad para aprender el español	<i>grande 5 4 3 2 1 nula</i>
9.- Grado de dependencia del profesor	<i>grande 5 4 3 2 1 nulo</i>
10.- Grado de autonomía en el aprendizaje fuera de aula	<i>grande 5 4 3 2 1 nulo</i>

Otra variable importante de las contribuciones iniciales de los alumnos al currículo es la relacionada con las expectativas e intereses particulares que los alumnos pueden tener con respecto al aprendizaje de la nueva lengua. El factor afectivo de la motivación es fundamental en este caso y está estrechamente relacionado con circunstancias que tienen que ver con el entorno. En una situación en la que el hablante necesita la nueva lengua para desenvolverse en la comunidad y satisfacer sus necesidades básicas los objetivos serán perentorios y estarán relacionados con situaciones prácticas de la vida cotidiana. Por el contrario, en una situación en la que el alumno aprende la lengua en su propio entorno sociocultural, los objetivos con respecto a la nueva lengua se dilatan en el tiempo. En todo caso, las expectativas de los alumnos son diferentes en cada caso y están sujetas a cambios en el curso del tiempo. El currículo deberá desarrollarse desde el presupuesto de la heterogeneidad y deberá ser suficientemente flexible para permitir cambios y modificaciones. No obstante, como advierten Breen y Candlin (1980), las expectativas de los alumnos pueden ser educadas. Para que esto ocurra, ha de capacitarse a los alumnos para que puedan expresar sus propios objetivos, explorarlos y conocer las fuentes de las que provienen. Esto exige, desde luego, un enfoque del currículo que parta del respeto a las características individuales de los alumnos y que considere el análisis de las necesidades individuales como un paso previo a la hora de tomar cualquier decisión.

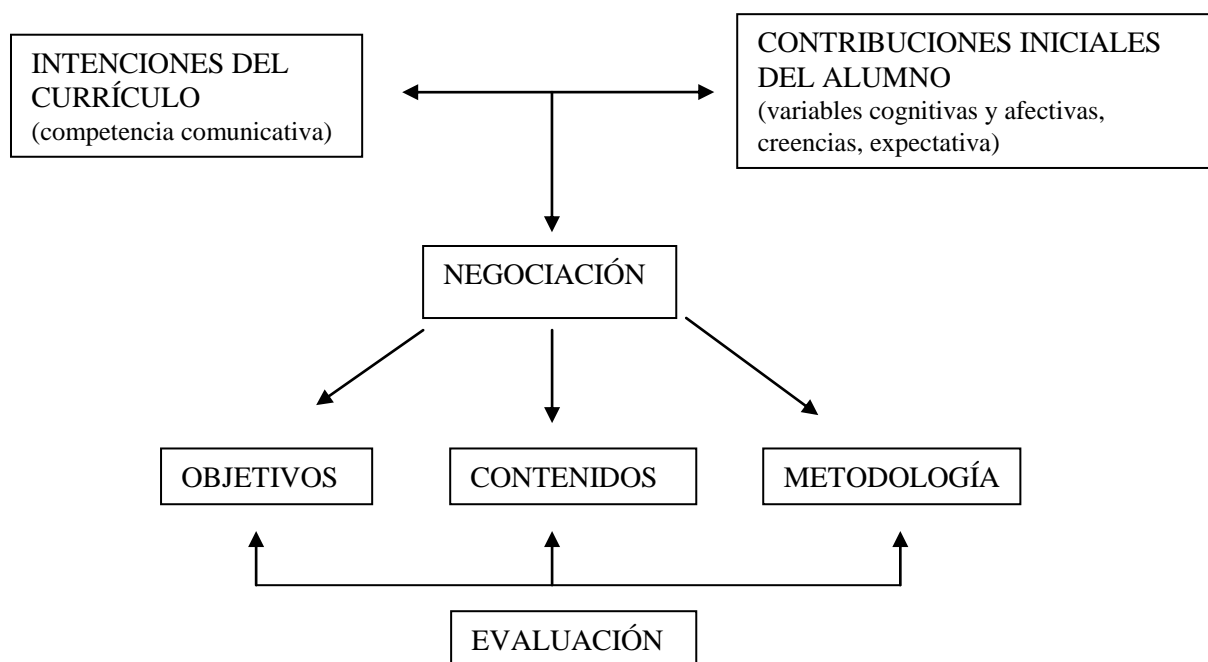
De todo lo anterior podemos deducir que el desarrollo de la competencia comunicativa no puede ser un objetivo abstracto del currículo, considerado al margen de los factores cognitivos y afectivos de los alumnos, sus ideas y creencias o sus expectativas e intereses particulares con respecto a la lengua y el aprendizaje. La planificación curricular deberá proporcionar un conjunto de informaciones y orientaciones generales -unos objetivos de ciclo, unos inventarios de contenidos, unas orientaciones metodológicas, unos criterios de evaluación- que deberá ser puesto en juego en un curso concreto y con respecto a un grupo particular de alumnos que tienen características, expectativas e intereses que no pueden ser ignorados, sino que, por el contrario, constituyen la razón de ser del propio currículo. Como afirma Piepho (citado en Sheils 1986, 2):

El medio es el mensaje. Las interacciones que se producen en la enseñanza y que se manifiestan en el proceso de comprender o equivocarse, en los ensayos y en los errores, en la negociación de los significados y en la significación de los temas, de los textos, de los sentimientos, las diferencias de percepción de cada individuo, la toma de conciencia, la cognición, la opinión o la actitud, *constituyen* la razón más poderosa e importante para hablar, leer, oír, escribir, o para intercambiar argumentos y opiniones.

Al igual que ocurre en las relaciones interpersonales, en las que los participantes en un intercambio comunicativo negocian los significados a partir de la interpretación de lo que el interlocutor quiere decir y la expresión de las propias ideas e intereses, el currículo deberá desarrollarse a partir de la negociación entre sus propias intenciones y las contribuciones iniciales de los alumnos. La idea misma del aprendizaje se convierte, de este modo, en un objetivo principal del currículo. El proceso de enseñanza y aprendizaje tiene que dar oportunidades a los alumnos para que expresen sus propias expectativas y necesidades, de manera que, al involucrarse personalmente en el proceso de aprender la lengua, puedan obtener mayor rendimiento de sus capacidades. Como apuntan Breen y Candlin (*op. cit.*), el alumno no va a aprender nada a menos que tenga una idea de qué es lo que está intentando conseguir.

En el currículo comunicativo, este enfoque de la negociación constituye el eje del

proceso de toma de decisiones con respecto a los distintos componentes curriculares: los objetivos, los contenidos, la metodología y la evaluación. Así, la consideración de las necesidades expresadas por los alumnos es un factor clave a la hora de establecer los objetivos del programa de curso. La selección de los contenidos no se realiza ya a partir de un análisis de la propia lengua sino en función de las actividades que se desarrollan en clase, con lo que la separación de la metodología y los contenidos pierde sentido en la práctica. La evaluación deja de ser el final del proceso y se convierte en un instrumento que relaciona y da sentido a los demás componentes curriculares. A continuación se presenta de forma gráfica el juego de relaciones entre las intenciones del currículo, las contribuciones de los alumnos y la negociación como concepto clave de cohesión curricular:



Los principios básicos del enfoque comunicativo que he comentado anteriormente pueden, así, trasladarse a la práctica en el proceso de enseñanza y aprendizaje sobre la base del diálogo y el intercambio de intereses y de puntos de vista. Sin embargo, este espíritu de negociación, sin duda deseable y estimulante para los profesores y los alumnos, no siempre está presente en las interacciones que se producen en la clase. Ya hemos visto que las creencias del alumno sobre su propio papel pueden diferir notablemente de las ideas que constituyen los presupuestos didácticos del profesor. Si nos centramos en aspectos metodológicos, podemos encontrarnos con una situación en la que los alumnos tienen una visión sobre el aprendizaje de la lengua que responde a principios "tradicionales" más que "comunicativos", lo que puede ser causa de un distanciamiento con respecto al profesor que dificulte cualquier intento de negociación. A este respecto, Nunan (1988) se plantea lo siguiente:

¿Qué ocurre cuando un profesor descubre que sus alumnos suscriben principios "tradicionales" más que "comunicativos"? El profesor, vinculado a la metodología comunicativa y a la filosofía del currículo centrado en el alumno, se encuentra en un dilema. Por una parte, puede ignorar los deseos de los alumnos y adoptar una posición de superioridad insistiendo en las actividades comunicativas. Si lo hace, abandonará cualquier posibilidad de que el currículo esté centrado en el alumno. Por otra parte, puede abandonar sus principios

comunicativos y permitir que los alumnos se involucren en actividades como la memorización de reglas gramaticales, que no son adecuadas, en su opinión, para el desarrollo de destrezas comunicativas. (Por supuesto, el dilema se complica en la medida en que no tenemos evidencia empírica concluyente sobre si las actividades "no comunicativas" como el aprendizaje de reglas gramaticales facilitan o no el desarrollo de destrezas comunicativas).

(Nunan 1988, 95)

No es posible pensar en una solución única al dilema que plantea Nunan. Quizá lo más razonable desde el punto de vista del profesor sea proponer, en un principio, actividades más próximas a las ideas de los alumnos y, paulatinamente, ir introduciendo otras de tipo comunicativo. En todo caso, es importante que exista en todo momento información por parte del profesor con respecto a las actividades que propone, de manera que puedan ponerse de relieve los principios a los que responden. He comentado antes que las expectativas de los alumnos pueden ser educadas; quizá pueda considerarse también una evolución negociada de las prácticas metodológicas. Entiendo que esto exige por parte del profesor una sensibilidad especial y una gran dosis de confianza en sí mismo. Sólo si el profesor entiende la razón de ser de lo que está proponiendo en clase podrá desenvolverse en su papel de *negociador* del currículo. Esto pone de manifiesto la importancia de un nivel de fundamentación curricular que proporcione información a los profesores sobre las bases teóricas que sustentan los principios de determinadas prácticas pedagógicas. Esta fundamentación teórica con respecto a la práctica requiere un enfoque amplio de la dimensión profesional del profesor, que desborda los límites del "aquí y ahora" de la clase. Desde la perspectiva de los alumnos, nos encontramos, además, con el problema de que no suelen verse a sí mismos en un papel de consulta y negociación. Como observa Nunan (*op. cit.*), este hecho pone de relieve un tema central desde la perspectiva del currículo: para que los alumnos puedan tomar parte en el proceso curricular, especialmente para que puedan tomar decisiones apropiadas sobre metodología, es necesario enseñarles qué significa aprender una lengua extranjera. De este modo, el currículo habrá de responder a un doble objetivo. Por una parte, deberá proveer todo lo necesario para que pueda desarrollarse la enseñanza de la lengua; por otra, deberá atender a la enseñanza de las destrezas de aprendizaje. En el próximo apartado me ocuparé de la integración de los componentes curriculares, que permitirá responder al primero de estos objetivos. A continuación, comentaré, a propósito del segundo objetivo, la importancia del desarrollo de las estrategias de aprendizaje por parte de los alumnos.

### 3.3. Integración de los componentes curriculares

En el capítulo 1 he comentado el modelo de R. Tyler como precursor de un enfoque que concibe el currículo como una serie de pasos independientes que se suceden de modo lineal, de acuerdo con un planteamiento de la educación que se denomina *finés-medios*. Según este planteamiento, el proceso de planificación curricular se inicia con el establecimiento de una serie de objetivos prescriptivos, en función de los cuales se seleccionan los contenidos necesarios. A continuación, se diseña un conjunto de experiencias de aprendizaje que permitirán poner en juego los contenidos. Y, finalmente, la evaluación del proceso nos indica en qué medida se han alcanzado los objetivos previstos. Este modelo fue el predominante por lo menos hasta los años 70 y goza todavía de buena salud, debido a su consistencia lógica y a su fácil traslación a planes y programas pedagógicos. Sin embargo, si consideramos este esquema desde la perspectiva de la enseñanza de las lenguas extranjeras y en relación con los principios de la enseñanza comunicativa de la lengua, advertiremos en seguida que presenta importantes

limitaciones en distintos aspectos. La derivación lineal de los distintos componentes curriculares convierte el proceso de planificación curricular en un desarrollo mecánico, que deja de lado a los protagonistas del proceso de enseñanza y aprendizaje, esto es, el profesor y el alumno, y que no considera las relaciones mutuas entre los distintos componentes curriculares. Los principios del enfoque comunicativo ponen énfasis, como hemos visto, en un tipo de enseñanza centrada en el alumno y en el análisis de sus necesidades comunicativas. Los factores afectivos y cognitivos de los alumnos, así como sus ideas con respecto al aprendizaje, se relacionan mediante procesos de negociación con las intenciones generales del currículo. Frente a cualquier enfoque prescriptivo, el currículo comunicativo se fundamenta en el diálogo entre el profesor y los alumnos, lo que supone que la planificación curricular no agota el proceso de toma de decisiones. Esto no quiere decir que no exista una definición de objetivos previa al inicio del curso o una selección de contenidos y un repertorio de procedimientos metodológicos. El proceso de planificación curricular existe, pero concebido como un primer nivel de concreción en el que se establecen pautas generales, instrumentos, ideas, propuestas, orientaciones, criterios de actuación. El profesor y los alumnos son los encargados de desarrollar, a partir de esa serie de elementos, un proceso común de enseñanza y aprendizaje que sea satisfactorio para ambas partes y que permita alcanzar el objetivo último de la competencia comunicativa.

La voluntad de integración de los distintos componentes curriculares es, por tanto, una consecuencia de los principios que inspiran la enseñanza comunicativa de la lengua. Ya no son los objetivos y los contenidos del programa, derivados del análisis de la lengua, los que gobiernan el proceso de planificación curricular. La consideración de las necesidades individuales de los alumnos traslada el acento desde el análisis lingüístico a la descripción de aquellas actividades significativas que permitan desarrollar la competencia comunicativa en sus distintas facetas. Los programas tradicionales partían de la creencia de que una buena descripción y organización de los contenidos gramaticales y léxicos, a partir del criterio de la mayor o menor complejidad estructural, bastaba por sí sola para garantizar el éxito en la enseñanza. Como ya he comentado, desde el análisis sociolingüístico se propuso una ampliación del enfoque a través de los programas nocional funcionales, que se presentaban como comunicativos en la medida en que respondían a una consideración de las necesidades de comunicación de los usuarios de la lengua.

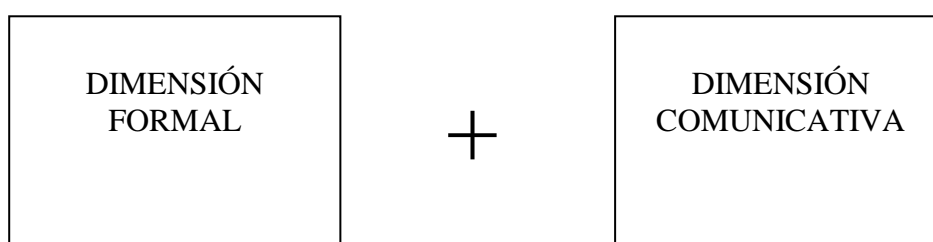
Las limitaciones de los programas gramaticales derivaban, precisamente, de su propia visión sobre la naturaleza de la lengua y el aprendizaje, centrada en el análisis del sistema lingüístico y ajena a la consideración de otros factores. Así, el principio de que las estructuras gramaticales más sencillas se aprenden con más facilidad que las estructuras más complejas no concuerda con los resultados de las investigaciones de la teoría de la adquisición de lenguas, que relacionan el problema de la adquisición de las estructuras gramaticales con la dificultad de procesamiento psicolingüístico. Por otra parte, el control con respecto a la complejidad gramatical de las muestras de lengua que eran suministradas al alumno traía consigo un problema de falta de naturalidad en los ejemplos de la "lengua real", como los diálogos. La dificultad de los alumnos para transferir las estructuras aprendidas a situaciones reales de comunicación se hacía más acusada por la falta de atención a los factores contextuales y extralingüísticos.

Los programas nociofuncionales, desde el análisis de las intenciones comunicativas -las funciones- y los significados conceptuales -las nociones- intentaron dar respuesta al dilema que planteaba la consideración de una diversidad de factores, situacionales, contextuales y

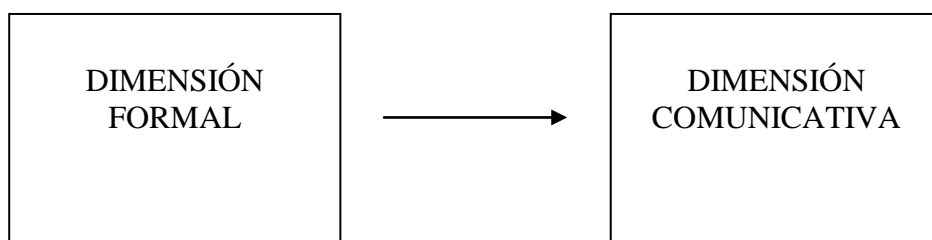


extralingüísticos, a la hora de establecer la organización de los contenidos de enseñanza. El problema de encontrar una fórmula que permita establecer planes pedagógicos en los que las dimensiones "comunicativa" y "formal" puedan desarrollarse de forma coherente constituye, todavía hoy, un reto difícil de afrontar tanto en el plano teórico como en el práctico. Distintos enfoques y métodos de enseñanza se han preocupado por describir el sistema de relaciones entre la práctica controlada, derivada del análisis sistemático de la lengua, y el aprendizaje asistemático basado en la propia experiencia. Así, el contraste entre el concepto de corrección y el de fluidez sirve a Brumfit (1984) como punto de partida para desarrollar un modelo de enseñanza de la lengua en el que se integren ambas dimensiones, la comunicativa y la formal. De manera análoga, otros autores han investigado sobre el modo en que estas dos dimensiones pueden relacionarse a lo largo del proceso de enseñanza y aprendizaje, y han propuesto otros modelos.

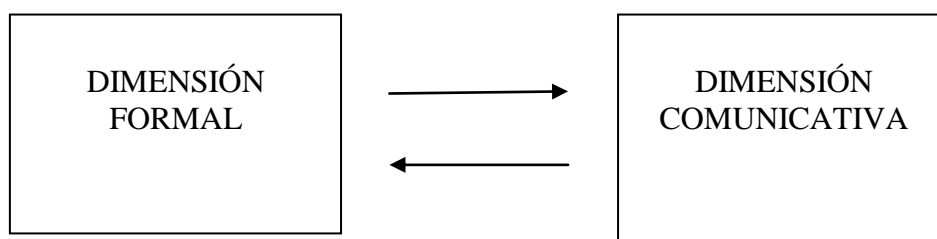
Clark (1987) clasifica en tres grupos las distintas propuestas de los autores que han buscado solución a este problema. El primer grupo recoge el conjunto de propuestas en las que la dimensión comunicativa es simplemente añadida a la dimensión formal previamente existente, y pone como ejemplo el modelo de Savignon (1972). De forma gráfica podríamos representar este conjunto de propuestas del siguiente modo:



Como se ve, no hay integración entre ambas dimensiones, ni tampoco un planteamiento evolutivo, frente a lo que ocurre en el segundo grupo de propuestas, en las que se conduce al alumno desde la práctica controlada hacia un trabajo guiado y, de ahí, progresivamente, a la comunicación libre. Clark señala como ejemplo de este segundo grupo el modelo de Littlewood (1981), entre otros. Littlewood propone el paso de las actividades denominadas "pre-comunicativas" -actividades estructurales y actividades cuasi-comunicativas- a las propiamente comunicativas -actividades de comunicación funcional y actividades de interacción social-. Las actividades "pre-comunicativas" se centran en elementos específicos del conocimiento o de las destrezas que componen la habilidad comunicativa; pertenecen, por ejemplo, a este tipo de actividades los ejercicios de pregunta y respuesta o los que proponen la repetición de una estructura cambiando un elemento concreto del modelo. El objetivo de esta práctica es, como aclara el autor, que los alumnos produzcan un tipo de lengua aceptable -esto es, suficientemente correcta o adecuada- que les permita más tarde comunicarse de forma efectiva. En las actividades comunicativas, los alumnos activan e integran lo que han practicado anteriormente con objeto de utilizarlo en la comunicación de significados. Se trata, como vemos, de un modelo que intenta integrar, desde una visión evolutiva, lo formal y lo comunicativo. Este enfoque integrador no está presente en las propuestas analizadas anteriormente, que se limitan a añadir una dimensión a otra. De forma gráfica, podemos representar las propuestas del segundo grupo de este modo:



El tercer grupo de propuestas de la clasificación de Clark es el que responde a lo que él denomina "enfoque reversible". Estas propuestas parten de la idea de que un programa de enseñanza centrado en rasgos formales de la lengua se vincula a una serie de actividades comunicativas centradas en la adquisición de la lengua y en la experiencia. En determinados momentos del proceso de enseñanza y aprendizaje, el alumno progresa desde lo formal a lo comunicativo, pero en otros momentos se produce la progresión inversa. El problema está en encontrar el balance adecuado entre las dos dimensiones. Uno de los modelos de este grupo es el de Allen (1983), que propone un mayor énfasis en los rasgos formales en un primer nivel, en los rasgos discursivos en el segundo, y en el uso instrumental de la lengua en el tercero, pero teniendo en cuenta que en cada uno de los tres niveles han de estar presentes, en diferente grado, los rasgos de los otros. En este mismo grupo de propuestas hay que situar a Brumfit (1984) y su distinción entre fluidez y corrección. De manera análoga a Allen, Brumfit propone que la práctica de la corrección formal debe ocupar mayor espacio en los niveles iniciales y ceder terreno progresivamente a la práctica de la fluidez a medida que avanza el programa, si bien las dos dimensiones deben estar presentes, en uno u otro grado, a lo largo de todo el proceso. Como vemos, existe también en estas propuestas un planteamiento evolutivo e integrador, si bien, a diferencia de las propuestas del grupo anterior, se prevé la práctica de actividades relacionadas con las dos dimensiones en todo momento. Gráficamente:



Los modelos que acabo de comentar parten de la confianza en un plan de acción en forma de programa como solución al dilema de las relaciones entre la dimensión formal y la comunicativa. Al principio de este capítulo he comentado que la ambigüedad del término "comunicativo" permite una identificación con el nociofuncionalismo, a partir de un planteamiento en virtud del cual el cambio de paradigma con respecto a los programas tradicionales se produciría mediante el desarrollo de programas alternativos como los nocional-funcionales. Los modelos que acabamos de ver responden a esta interpretación. Sin embargo, como hemos visto, una visión más amplia de lo "comunicativo" asocia este término con un enfoque del proceso de enseñanza y aprendizaje que va más allá de la propuesta de un programa alternativo. Al hacer repaso de los principios del enfoque comunicativo hemos visto la importancia que se concede a la consideración de las necesidades de los alumnos y a los problemas relacionados con el aprendizaje. Esto ha llevado a un planteamiento en el que la

metodología, la preparación del profesor y la autonomía del alumno se convierten en las piedras angulares de la enseñanza de la lengua, en lugar de los programas (Yalden 1983). Así, la idea de un currículo negociado entre el profesor y los alumnos, a la que me he referido en el apartado anterior, sustituye a la idea de programa entendido como panacea. En virtud del nuevo enfoque, el alumno tiene la oportunidad de participar en la definición de objetivos, en la selección de los procedimientos metodológicos y en el control de su propio aprendizaje. De este modo, los contenidos y la metodología no son ya dos fases sucesivas en el proceso de planificación, sino dos componentes curriculares interdependientes. El énfasis de los programas de enseñanza se desplaza desde los conocimientos y las destrezas que debe alcanzar el alumno como resultado de la enseñanza hacia el proceso mediante el cual se alcanzarán esos conocimientos y esas destrezas.

Desde esta nueva perspectiva, la evaluación deja de ser concebida como un final de etapa y se convierte en un instrumento al servicio del propio proceso de enseñanza y aprendizaje. Los instrumentos de evaluación permiten al profesor y a los alumnos tener una idea clara de cómo se está desarrollando el currículo y advierten de posibles desviaciones. La evaluación, de este modo, no se limita a controlar el rendimiento de los alumnos con respecto a los objetivos previamente establecidos, sino que se convierte, a su vez, en un proceso de toma de decisiones. Esto no quiere decir que la evaluación de resultados y la de procesos deban ser entendidas como mutuamente excluyentes; antes al contrario, son formas complementarias que deberán ser utilizadas en distintos momentos del proceso de enseñanza y aprendizaje. El enfoque que se dé a la evaluación en el currículo dependerá, en última instancia, de las bases teóricas e incluso filosóficas que fundamentan el propio currículo. Si el currículo comunicativo parte de unos principios de carácter humanista que se orientan hacia objetivos como contribuir a que los alumnos desarrollen sus propias capacidades con respecto al aprendizaje de la lengua, la evaluación deberá llevarse a cabo conjuntamente entre los profesores y los alumnos. Desde el punto de vista del alumno, la evaluación responderá a una actitud de reflexión personal con respecto al propio aprendizaje. El alumno deberá preguntarse a sí mismo si el curso que realiza está contribuyendo a cambiar su actitud con respecto al aprendizaje y si está favoreciendo el desarrollo de la confianza en sí mismo a la hora de usar la nueva lengua dentro y fuera de clase. Esta actitud de reflexión del alumno con respecto al aprendizaje deberá ser promovida por el profesor en clase y estimulada mediante el uso de instrumentos adecuados. Desde el punto de vista del profesor, la evaluación no deberá dirigirse sólo hacia el control de los resultados sino también hacia la consideración de lo que ocurre cada día en la interacción con los alumnos en la clase.

### 3.4. Competencia estratégica y autonomía

En 3.1 hemos visto que el desarrollo de la autonomía del alumno es uno de los principios que fundamentan el enfoque comunicativo. El concepto de autonomía puede enfocarse desde un doble punto de vista: por una parte, tiene que ver con la capacidad del alumno para desenvolverse en situaciones comunicativas cuando no dispone de recursos adecuados o cuando sus recursos no son suficientes; por otra, con el desarrollo de estrategias que permitan al alumno controlar y desarrollar su propio aprendizaje de forma más eficaz. El primer enfoque constituye la *competencia estratégica*, que, como hemos visto, forma parte de la *competencia comunicativa*. Solemos hablar de *estrategias de comunicación* cuando nos referimos a los procedimientos y a las técnicas que utiliza el hablante al poner en juego la

competencia estratégica. Las estrategias relacionadas con el segundo enfoque de la autonomía suelen denominarse *estrategias de aprendizaje*.

En los epígrafes anteriores he insistido en la importancia de involucrar al alumno en los procesos de negociación y consulta que han de llevarse a cabo entre el profesor y los alumnos a lo largo del proceso de enseñanza y aprendizaje para satisfacer las exigencias de un enfoque curricular que se fundamenta en principios como el respeto al individuo, el desarrollo de la autonomía o el énfasis en las necesidades del alumno. La negociación, por ejemplo, de los procedimientos metodológicos que se desarrollan en clase supone que el alumno debe disponer de una cierta preparación con respecto a lo que significa aprender una lengua extranjera. En este sentido, el currículo deberá capacitar al alumno para que pueda hacerse responsable de su propio aprendizaje. La importancia de la autonomía del alumno en cualquier proceso educativo puede explicarse, en opinión de Little (1994), en función del aprendizaje presente y futuro: los alumnos que aceptan la responsabilidad de su propio aprendizaje tienen más posibilidades de alcanzar sus objetivos y, una vez alcanzados, están en mejor disposición para mantener una actitud positiva con respecto al aprendizaje en el futuro. La aceptación de responsabilidad por parte del alumno implica una disposición para reflexionar sobre el contenido y el proceso del aprendizaje y para integrar lo que aprende en el contexto formal de la clase con lo que ya conoce como resultado de su propia experiencia.

Los estudios sobre la competencia comunicativa han tendido a limitar el concepto de competencia estratégica a las estrategias que el alumno utiliza para compensar las deficiencias en la comunicación, sin considerar las estrategias de aprendizaje. Algunos trabajos recientes (Little 1994; Holec 1993), que forman parte del Proyecto *Language learning for European citizenship* del Consejo de Europa, han puesto énfasis, sin embargo, en la relación entre el aprendizaje y el uso de la lengua y en la necesidad de considerar la competencia estratégica desde un planteamiento que reconozca la mutua influencia que existe entre las estrategias de comunicación y las estrategias de aprendizaje. Expongo a continuación, en primer lugar, algunas ideas clave del trabajo de Little, que arroja luz sobre las relaciones entre estos dos tipos de estrategias. A continuación me referiré brevemente al concepto de aprendizaje autónomo, tal como ha sido formulado por Holec.

Es fácil entender que el uso de la lengua es un ingrediente esencial en cualquier curso cuyo objetivo sea desarrollar la competencia comunicativa del alumno. Uno de los principios fundamentales de la enseñanza comunicativa es, como hemos visto, el desarrollo de la capacidad del alumno para realizar un uso adecuado y correcto de la lengua con el objetivo de comunicarse de forma efectiva; a este respecto, la competencia estratégica, entendida como la capacidad de los usuarios de la lengua para iniciar, terminar, mantener, corregir o reorientar la comunicación, desempeña un papel fundamental. Pero es preciso reconocer, por otra parte, que a medio y a largo plazo el éxito en el uso de la lengua depende de nuestra capacidad para poner al día nuestro repertorio comunicativo con objeto de responder a las demandas generadas por nuevas situaciones de comunicación. A este respecto, podemos pensar que en los intercambios comunicativos propios de las relaciones de la vida social, por ejemplo, no se produce ningún proceso de planificación previo de nuestra actuación lingüística, sino que la comunicación depende de habilidades automatizadas que se activan de forma espontánea; sin embargo, también es propio de la vida social el desenvolverse en determinadas situaciones en las que hay contacto con ciertas formas de burocracia, por ejemplo, y esto sí puede exigir una cierta planificación con respecto al vocabulario que habrá de emplearse o a las distintas reacciones que

puedan producirse en una determinada gestión. Si nos situamos en el ámbito laboral o en el académico es más fácil encontrar situaciones en las que las estrategias de planificación desempeñan un papel importante: leer, tomar notas, preparar y presentar ponencias, escribir informes, etc. (Little, 1994, 9-10). El despliegue de estrategias de aprendizaje -lo que se denomina *control estratégico del proceso de aprendizaje*- contribuye, por tanto, en distinto grado de inmediatez, al desarrollo de la competencia estratégica del alumno.

De los ejemplos que acabo de comentar se desprende que en el intercambio comunicativo podemos distinguir, por una parte, la realización de tareas que requieren una respuesta inmediata, como las derivadas de los contactos espontáneos de la vida social, y, por otra, la realización de tareas no inmediatas, que serían aquellas que permiten al usuario de la lengua disponer de tiempo para la planificación. Las tareas comunicativas que requieren una respuesta inmediata, que son por definición recíprocas y de carácter oral, se producen normalmente mediante la activación automática de planes y rutinas, por lo que la competencia estratégica opera por debajo del nivel de la consciencia. En opinión de Little (*ibid.*, 17), el modo más adecuado de contribuir al desarrollo de las estrategias de comunicación de los alumnos en este caso consiste en combinar la enseñanza basada en tareas y el despliegue de técnicas que estimulen a los alumnos a reflexionar sobre su propia actuación, esto es, técnicas que hagan ver a los alumnos cómo se han enfrentado a un problema de comunicación que requería el uso de una estrategia de comunicación y qué soluciones alternativas podían haber adoptado. Más adelante, al desarrollar los niveles de análisis del currículo en los capítulos 6, 7 y 8 me referiré con detalle al alcance de lo que se entiende hoy por enseñanza basada en tareas; de momento, basta con adelantar que este tipo de enseñanza proporciona oportunidades para practicar el uso de la lengua mediante actividades que implican a los alumnos en la resolución de problemas. Little cita como ejemplo el caso de los "escenarios" de Di Pietro (1987), en los que los alumnos deben hacer frente a la situación creada por la nueva información que introduce súbitamente el profesor en el escenario con el fin de crear un problema "estratégico". Poullisse (1987; citado por Little, *op. cit.*) sugiere investigar el uso de las estrategias de comunicación de los alumnos mediante el análisis retrospectivo de su propia actuación, lo que tiene la ventaja de que permite dirigir también la atención hacia aquellos problemas que han sido resueltos por los alumnos sin necesidad de recurrir a estrategias de comunicación.

¿Qué relación existe, entonces, entre las estrategias de comunicación y las de aprendizaje si, como hemos visto, las tareas que exigen respuesta inmediata se producen en la relación espontánea y mediante la activación de mecanismos inconscientes? Puede pensarse, en un primer análisis, que las estrategias de aprendizaje, que son de naturaleza intencional, no intervienen en el desarrollo de tareas de respuesta inmediata. Un análisis más profundo permite entender, sin embargo, que el desarrollo de estrategias de aprendizaje como las estrategias de memoria

-crear relaciones mentales, aplicar imágenes y sonidos, etc.- o las estrategias cognitivas -analizar y razonar, practicar, recibir y enviar mensajes, etc.- tiene sentido sólo en cuanto son aplicadas en la realización de tareas comunicativas. De manera que, en la medida en que las estrategias de aprendizaje permiten el desarrollo de la habilidad comunicativa del alumno, podemos concluir que promueven, aunque sea de forma indirecta, el desarrollo de la competencia estratégica (*ibid.*, 19).

Las tareas de respuesta no inmediata permiten al alumno disponer de tiempo para la

planificación. En este tipo de tareas hay que distinguir, sin embargo, entre las que implican un modo de comunicación recíproca y las que implican un modo de comunicación no recíproca. En el primer caso, el alumno dispone de tiempo para preparar una actuación lingüística que se producirá en la interacción con un interlocutor, a diferencia de lo que ocurre en la comunicación espontánea, donde este tiempo de preparación no existe. La preparación de las tareas no inmediatas que implican comunicación recíproca puede consistir en buscar información de carácter sociolingüístico o sociocultural -por ejemplo, términos especializados-, o bien en ensayar mentalmente la interacción para adelantarse a los problemas que puedan surgir. Pero las tareas de respuesta no inmediata pueden relacionarse también con un modo de comunicación no recíproca. Así, quien escribe algo se dirige a una persona que está ausente o que, incluso, puede ser desconocida, lo que obliga al escritor a adoptar el papel del emisor y del receptor y a prever cualquier falsa interpretación que pueda derivarse del hecho de no poder aclarar las cosas mediante el intercambio de información; de este modo, el escritor está constantemente cambiando su función de emisor a receptor o, como si dijéramos, de "hablante" a "oyente", representando mentalmente la interacción mediante la adopción de los papeles de los dos participantes (Widdowson 1983). De manera que este tipo de tareas permiten la práctica y el desarrollo de procesos de interacción que, aunque sean internos, reflejan el tipo de interacción social que se produce en las tareas de comunicación recíproca. Lo que lleva a concluir que los procesos de planificación intencional que desarrollamos al realizar tareas de respuesta no inmediata y comunicación no recíproca pueden contribuir indirectamente al desarrollo de nuestra habilidad para realizar tareas de respuesta inmediata y comunicación recíproca (*ibid.*, 21).

### *El aprendizaje autónomo*

A propósito del concepto de autonomía, creo que puede resultar interesante un último apunte sobre la relación de las estrategias de aprendizaje y el concepto de *aprendizaje autónomo* o *aprendizaje autodirigido*, asunto que ha sido explorado por Holec (1993) en su aportación al proyecto del Consejo de Europa al que me he referido más arriba. Holec parte de la preocupación por dar respuesta a los muy diferentes tipos de demanda que existen hoy en día con respecto al aprendizaje de lenguas extranjeras. La enseñanza a distancia, los métodos autodidácticos o la enseñanza por ordenador presentan el grave problema de que requieren adaptar la enseñanza antes de que llegue a un público cuyas necesidades es difícil, si no imposible, definir de antemano. Una solución alternativa es, en opinión de Holec, el enfoque de aprendizaje autónomo o autodirigido, en virtud del cual las decisiones sobre el programa de aprendizaje son tomadas por el propio alumno, a diferencia de lo que ocurre habitualmente en las situaciones de aprendizaje dirigidas por un profesor, en las que éste es el responsable de tomar todas las decisiones relacionadas con el aprendizaje. El enfoque de aprendizaje autónomo tiene, desde luego, una serie de implicaciones pedagógicas, de entre las que Holec (*op. cit.*, 3) destaca las tres siguientes:

- el alumno que elige esta opción debe saber cómo aprender; de lo contrario, deberá aprender a aprender;
- deberán ponerse a disposición del alumno los recursos necesarios para aprender de este modo, o para aprender a aprender si fuera necesario;
- el profesor cuyo cometido sea "enseñar" de este modo deberá saber cómo desempeñar las nuevas funciones que se le asignan.

Las actividades de formación de los alumnos tendrán como objetivo desarrollar progresivamente la capacidad del alumno para hacerse cargo de su propio aprendizaje. Los *centros de recursos* constituyen el punto de encuentro del alumno con una serie de material catalogado que le permitirá desarrollar el aprendizaje de la lengua y orientarse sobre cómo llevar a cabo actividades de aprendizaje o cómo aprender a aprender. Las nuevas funciones del profesor son las de formador, asesor y proveedor de instrumentos de aprendizaje.

### 3.5. La dimensión sociocultural en el currículo

Cuando aprendemos una lengua extranjera entramos en contacto con las convenciones que rigen la comunicación en un nuevo grupo social, lo cual exige el conocimiento y el uso de los papeles sociales y la identidad social que comparten los miembros del nuevo grupo social al que accedemos. En este sentido, aprender a comunicarse es un proceso de socialización. La intención final de la enseñanza de la lengua se entiende, según este enfoque, como el desarrollo del conocimiento comunicativo del alumno en el contexto del desarrollo social y personal (Breen y Candlin 1980). La dimensión sociocultural del currículo adquiere, así, una importancia fundamental en el proceso de aprendizaje de una nueva lengua.

No es fácil, sin embargo, proporcionar desde el currículo los procedimientos de enseñanza que permitan satisfacer el objetivo principal de facilitar el acceso del alumno a una realidad nueva. La dificultad proviene, en primer lugar, de la misma definición del objetivo que se pretende alcanzar. Así, por ejemplo, en la especificación de los fines generales del Plan Curricular del Instituto Cervantes se establece lo siguiente (PCIC 1994, 25):

#### Fines generales

Los fines generales de la enseñanza del español en los centros del Instituto Cervantes son los siguientes:

(...)

3º.-Mediante la enseñanza del idioma, promover el acercamiento entre la cultura hispánica y la del país de origen, así como transmitir una imagen auténtica de aquella y colaborar en la destrucción de tópicos y prejuicios.

4º.-Colaborar en el desarrollo de actitudes y valores con respecto a la sociedad internacional, como el pluralismo cultural y lingüístico, la aceptación y la valoración positiva de la diversidad y de la diferencia, el reconocimiento y el respeto mutuo.

Más adelante, en el capítulo 7 comentaré con más detalle distintos aspectos relacionados con la definición de objetivos en el currículo. De momento, lo que me interesa subrayar es que el enfoque de la "dimensión sociocultural" que se desprende de la definición de estos fines generales pone énfasis en el desarrollo de actitudes y valores con respecto al mundo hispánico en particular y al mundo extranjero en general. Declaraciones similares podemos encontrar en la especificación de fines u objetivos generales de otros modelos curriculares. Ahora bien, ¿cómo se satisfacen estos fines en el currículo? En los programas de curso o en los manuales de enseñanza, sobre todo en los niveles iniciales, los aspectos socioculturales suelen aparecer de forma implícita en los ejercicios y en las actividades y tienen sólo una función subsidiaria con

respecto a los objetivos lingüísticos, que son los que marcan el ritmo de la progresión de la enseñanza. Esto conduce frecuentemente a una representación de los rasgos socioculturales superficial y estereotipada. Diríamos que los contenidos socioculturales se limitan a servir de vehículo para la plasmación de muestras de lengua organizadas en virtud de criterios de progresión lingüística. Al mismo tiempo, se espera del alumno que haga abstracción de los rasgos de su propia identidad y que se incorpore a un mundo extraño, regido por valores que pueden estar en algunos casos muy alejados de los propios y que implican relaciones sociales nuevas y desconocidas.

Entiendo que aprender una nueva lengua es más un encuentro que una incorporación a un grupo social nuevo. Incluso en el caso del inmigrante -o quizá más acusadamente en este caso- que ha de desenvolverse en una sociedad que se le presenta extraña y alejada en muchos aspectos de lo que constituye su propia visión del mundo, la relación con lo nuevo se realizará siempre desde las propias convicciones y creencias, así como desde los presupuestos culturales que configuran su personalidad social.

El mundo propio de quien aprende una nueva lengua desempeña una función clave en la percepción y en la valoración de la nueva sociedad y de la nueva cultura. Como observa Neuner (1994):

Aprender sobre el mundo extranjero y aprender a usar una lengua extranjera es algo más que "formar hábitos" o reproducir modelos de habla. Comprende una dimensión *cognitiva* del aprendizaje que se realiza mediante procedimientos de comparación, inferencia, interpretación, discusión y otras formas *discursivas* similares de negociar el significado de los fenómenos del mundo extranjero.

Neuner (1994, 36)

El currículo habrá de poner énfasis en el desarrollo de aquellas estrategias que permitan al alumno desenvolverse en situaciones en las que aparecen problemas de comprensión o de comunicación, y deberá preparar al alumno para que sea autónomo a la hora de acceder a la información que sea relevante y para que pueda obtener por sí mismo la ayuda necesaria para poder progresar en el aprendizaje. Esto pone de manifiesto la estrecha relación que existe entre la dimensión sociocultural y el desarrollo de la competencia estratégica y la autonomía que acabamos de ver en el apartado anterior.

El alumno estará, así, en condiciones de relacionarse con una realidad nueva a partir de sus propios intereses y necesidades. Podrá preguntarse en qué se diferencia la nueva cultura de la propia o qué aspectos particulares le interesan más por razones profesionales o vocacionales. Este enfoque intercultural conlleva el que no se excluyan en el currículo las áreas de experiencia en las que pueda haber dificultades, en la medida en que enfrentarse a las diferencias es esencial para el desarrollo de la dimensión cognitiva a la que se refiere Neuner. De este modo, el aprendizaje sociocultural tendrá que ver no sólo con el conocimiento de los aspectos propios de la nueva cultura sino también con el desarrollo del propio punto de vista con respecto a lo que esa nueva cultura aporta al alumno.

Un enfoque de estas características tendrá, en opinión de Neuner (*op. cit.*, 27), las siguientes implicaciones desde el punto de vista del currículo:



- 1) deberán desarrollarse ejercicios abiertos y creativos que permitan el uso activo de la lengua extranjera y se deberá fomentar la experimentación con la nueva lengua.
- 2) deberán practicarse tareas que impliquen la comprensión y la interacción.
- 3) deberán presentarse varios aspectos de un mismo tema o contenido sociocultural, de manera que el alumno pueda tomar conciencia de las diferencias y formar su propia opinión.
- 4) se deberá estimular la comparación del mundo del alumno y del mundo extranjero, con objeto de propiciar la reflexión y el debate sobre la percepción que tenga el alumno de las relaciones entre el mundo extranjero y su propio mundo.

Al tratar en 3.3 el problema de la integración de las formas gramaticales y las funciones lingüísticas a lo largo del programa he puesto de relieve el problema de la progresión en la presentación de los contenidos. ¿Cómo se resuelve este problema en el caso de los contenidos socioculturales? Como veremos con más detalle en el capítulo 7, el apartado dedicado a los contenidos en el plan curricular incluye una serie de inventarios o listas de funciones lingüísticas, de nociones generales y específicas, de temas, de situaciones, etc. Todo ello configura una especie de "mosaico" sociocultural, en el que los distintos elementos aparecen aislados sólo por razones expositivas; así, en el desarrollo del proceso de enseñanza y aprendizaje el alumno no se enfrenta a la noción general de "tiempo y espacio" en abstracto, sino en relación con un tema determinado -por ejemplo, los medios de transporte- en una situación concreta. Hay que tener en cuenta, sin embargo, que las características de los elementos que configuran el "mosaico" sociocultural de una realidad social pueden variar considerablemente con respecto a otra realidad. Diríamos que el alumno "comparte" con la nueva realidad la noción de "tiempo y espacio" y el hecho de la existencia de medios de transporte, pero podrá encontrar diferencias, por ejemplo, en las características del sistema de transporte público de su propio entorno con respecto al del mundo extranjero.

En los niveles iniciales el aprendizaje sociocultural suele girar en torno a aspectos cotidianos de la vida diaria, lo que permite que el alumno pueda involucrarse en lo nuevo a partir de la experiencia de su propia realidad. La base de experiencia común entre las dos realidades facilita, por tanto, el desarrollo de la vinculación emocional y cognitiva y proporciona las bases para desarrollar, en niveles superiores, un aprendizaje sociocultural más sistemático y comprensivo. Así, como observa Neuner (*op. cit.*), en los niveles intermedios y superiores será posible pasar del tratamiento implícito de los aspectos socioculturales en las situaciones cotidianas a la discusión de las implicaciones interculturales de determinadas rutinas y rituales de la vida diaria y se pondrá énfasis en el tratamiento sistemático y comprensivo de estructuras sociales y fenómenos culturales que están más allá de las experiencias socioculturales inmediatas del alumno.

Esta progresión puede aparecer reflejada en el inventario temático del plan curricular. Así, en el apartado titulado *LENGUA, CULTURA Y SOCIEDAD: Contenido temático* del Plan Curricular del Instituto Cervantes (1994, 70-71) el enfoque de la progresión se presenta del siguiente modo:

#### **LENGUA, CULTURA Y SOCIEDAD: Contenido temático**

##### **LA VIDA COTIDIANA**

*Los temas de esta sección constituyen el marco situacional en el que aparecen las diferentes muestras de lengua (textos*

*impresos, diálogos, materiales auténticos, etc.); su presencia en el currículo es, pues, implícita, aunque en algunos casos puede ser necesario un tratamiento explícito.*

- Usos sociales: relaciones familiares, vecinales, profesionales, de amistad; relaciones con desconocidos.
- El hábitat: vivienda, barrio, ciudad.
- La naturaleza y el ambiente: campo y ciudad; clima.
- Servicios de transportes, medios de locomoción.

(...)

## **LA ESPAÑA ACTUAL Y EL MUNDO HISPÁNICO**

*Los temas de esta sección tienen también una presencia implícita, pero pueden ser tratados de forma explícita en mucho mayor grado, y de forma especial a medida que se progresa a lo largo del programa.*

- Organización territorial, política y administrativa de España y de otros países del mundo hispánico.
- Partidos políticos, organizaciones sociales, asociaciones diversas.
- La vida social y política en el último tercio del siglo XX.
- Los servicios públicos: sanidad, enseñanza, etc.

(...)

## **TEMAS DEL MUNDO DE HOY**

*Estos temas serán objeto de tratamiento explícito, a través de la comprensión y de la producción de textos orales o escritos, en los cursos correspondientes al nivel avanzado o al superior.*

- Cambio y evolución social: progreso y desarrollo.
- Comunicación intercultural e internacional.
- Respeto al medio ambiente.
- Solidaridad e interdependencia mundial.

(...)

La progresión se establece, en este caso, en función de dos parámetros relacionados: por una parte, el tratamiento implícito o explícito de los temas; por otra, la ampliación del enfoque de los temas tratados. En el primer bloque, el alumno se enfrenta a temas que son propios de su propia experiencia sociocultural; en el segundo, se introducen temas relacionados con una realidad sociocultural nueva, en este caso la del mundo hispánico; en el tercero, se proponen temas que implican un grado mayor de abstracción con respecto a realidades socioculturales concretas, pero que tienen que ver con el desarrollo de la sensibilidad del alumno con respecto al mundo extranjero en general.

## ORIENTACIONES BIBLIOGRÁFICAS

Como introducción a los problemas relacionados con el currículo en general, recomiendo al lector, ante todo, el trabajo de Stenhouse, que he citado siempre en la traducción correspondiente a la segunda edición en castellano, de 1987, si bien la obra fue publicada en inglés en 1975. Además de una documentada aportación sobre el currículo como propuesta educativa, este libro constituye un interesante análisis crítico de algunos de los principios que han fundamentado el enfoque de la educación en las últimas décadas, lo que le convierte en una guía para la reflexión sobre aspectos de especial interés en relación con el proceso de enseñanza y aprendizaje, como los relacionados con la función del profesor, la crítica al modelo de objetivos en la enseñanza o la importancia de la escuela como instrumento de innovación pedagógica.

Muy útil, también, por su claridad expositiva y por la presentación sistemática de las ideas es el libro de Coll (1987), en el que, además de hacer repaso de los fundamentos del currículo y de sus componentes, propone el autor un modelo curricular para la enseñanza obligatoria. El libro de Sancho (1991) y el de Mauri *et al.* (1990) proporcionan, también, buenas visiones de conjunto desde la perspectiva de la aplicación del currículo en el sistema educativo español.

Como trabajo de fundamentación en todo lo relacionado con los valores y los principios que subyacen en los distintos modelos curriculares es especialmente interesante la sistematización de Clark (1987) a la que me he referido en 2.1. Aunque la propuesta de los tres enfoques de enseñanza pueda parecer esquemática, proporciona, en conjunto, un análisis compacto que permite entender la postura relativista del autor a la hora de extraer conclusiones sobre las ventajas e inconvenientes de las distintas formas de abordar los problemas relacionados con la enseñanza de las lenguas extranjeras. También desde una perspectiva general, el libro de Richards & Rodgers (1986) proporciona un útil repaso de distintos métodos y enfoques de enseñanza de lenguas extranjeras y, mediante un análisis comparado final, permite al lector hacerse una idea clara de las posibilidades y los límites de las propuestas más significativas en este campo. El libro parte, además, de un esquema conceptual que puede ser aplicado a otros modelos y enfoques, y delimita el alcance de conceptos como método, metodología y currículo.

En 2.3 me he referido a tres aportaciones concretas en relación con modelos curriculares de lengua extranjera, que recomiendo al lector como base de lecturas posteriores. El libro de Dubin & Olshtain (1986) desarrolla, en los tres primeros capítulos, un modelo curricular paso a paso, con el análisis de las bases generales, la definición de objetivos y la traslación sistemática de estos objetivos a planes concretos de enseñanza; en capítulos posteriores se analizan las características y el alcance de un currículo desarrollado a partir de los principios del enfoque comunicativo. Johnson (1989) presenta una recopilación de trabajos de distintos autores que proporciona una aproximación matizada a las diferentes fases del proceso de desarrollo curricular, desde la planificación del currículo hasta el desarrollo de la clase. La visión de conjunto que ofrece el propio Johnson en el capítulo 1 constituye un buen resumen de las ideas que se desarrollan a lo largo del libro. Especial atención, desde la perspectiva de los modelos de análisis curricular, merece el esquema de Stern en el capítulo 13, que sirve de base para la propuesta de tres niveles de análisis que desarrollo en la segunda parte de este libro con respecto

a la enseñanza del español como lengua extranjera. El trabajo de Nunan (1988), que gira en torno a la idea de que el alumno constituye el eje de las decisiones que han de adoptarse con respecto al currículo, presenta una descripción clara y concisa de los diferentes componentes curriculares y considera la nueva dimensión profesional del profesor desde la perspectiva del desarrollo curricular. En la misma línea de propuestas que constituyen visiones de conjunto sobre el currículo, el libro de Richards (1990) aporta en los dos primeros capítulos una serie de reflexiones generales de especial interés, complementada en los capítulos siguientes por el análisis de distintos aspectos relacionados con las destrezas lingüísticas.

El artículo de Breen & Candlin (1980), dedicado a la descripción de las características esenciales de la enseñanza comunicativa de la lengua desde la perspectiva del currículo, parte de una reflexión sobre los objetivos de un modelo curricular comunicativo -la comunicación como objetivo general, así como las demandas sobre los alumnos que implica el logro de este objetivo- y desarrolla aspectos metodológicos, como el papel de los profesores y de los alumnos en el proceso de enseñanza y aprendizaje, y la evaluación del progreso de los alumnos y del propio currículo desde un punto de vista comunicativo. De especial interés en relación con distintos aspectos de la enseñanza comunicativa son, también, el trabajo de Littlewood (1981) y la breve recopilación de estudios editada por Johnson & Morrow (1981).

McArthur (1983) y Richards (1985) aportan estudios generales sobre la enseñanza de lenguas extranjeras, en los que se tratan aspectos de distinta naturaleza. Especialmente útiles son el capítulo 1 y 2 del libro de McArthur, dedicados, respectivamente, a la consideración de las relaciones entre lengua y lingüística y al análisis retrospectivo del papel de la gramática en la enseñanza de la lengua desde la época clásica. El libro de Richards analiza el alcance de la Lingüística Aplicada en relación con la enseñanza de la lengua y la necesidad de integrar teoría y práctica para una mejor comprensión de ambas dimensiones.

En los epígrafes 3.4 y 3.5 he presentado una síntesis de ideas expuestas en distintas comunicaciones del Proyecto *Language learning for European citizenship* del Consejo para la Cooperación Cultural del Consejo de Europa. El trabajo de Little (1994) arroja luz sobre la relación entre la competencia estratégica y el proceso de aprendizaje de la lengua, y el de Neuner (1994) considera el papel de la competencia sociocultural en la enseñanza y el aprendizaje de la lengua extranjera. Los trabajos del Consejo de Europa constituyen de hecho, desde los años 70, una referencia de importancia clave en todo lo relacionado con la enseñanza comunicativa de la lengua. El lector interesado en profundizar en temas relacionados con el desarrollo de estrategias de aprendizaje y de comunicación puede encontrar orientaciones de carácter general en Wenden & Rubin (1987), en Oxford (1989) o en O'Malley & Chamot (1990). Sobre el desarrollo de la autonomía del alumno son de especial interés los trabajos de Holec (1980; 1993). En relación con la dimensión cultural recomiendo al lector el estudio de Merrill Valdés (1986).

## II. EL CURRÍCULO DE ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA

En esta segunda parte me centraré en el desarrollo del modelo de análisis curricular que he adelantado en 1.1 y que concibe un nivel de fundamentación relacionado con las bases teóricas del currículo y con los factores del entorno, un nivel de decisión centrado en los aspectos de planificación curricular, y un nivel de actuación en el que se consideran los problemas derivados del desarrollo del currículo en una situación de enseñanza particular.

Aunque el modelo es aplicable al currículo de cualquier lengua extranjera, tomaré como base la experiencia derivada de mi participación en el equipo académico responsable de la coordinación del Plan Curricular del Instituto Cervantes. Gran parte de las reflexiones y de los problemas que se suscitarán en las próximas páginas tienen su origen, de hecho, en esta experiencia. El modelo que desarrollaré en las próximas páginas responde a una concepción abierta del currículo, lo que implica una actitud de reflexión constante sobre la propia labor y una voluntad persistente de adecuar, modificar y revisar lo que se va haciendo, por lo que presento este enfoque como una modesta aportación desde la perspectiva del análisis descriptivo, pero en ningún caso como un modelo de actuación fijo e inamovible.

## 4. EL ESPAÑOL Y SU ENSEÑANZA COMO LENGUA EXTRANJERA

### 4.1. El español y su enseñanza, hoy: algunos datos

A la hora de abordar un análisis de la situación del español como lengua extranjera desde la perspectiva del enfoque curricular se impone una breve reflexión previa sobre la situación del español y su enseñanza como lengua extranjera. Esta reflexión no pretende dar cuenta del complejo entramado de actuaciones que se llevan a cabo desde organismos oficiales o desde la iniciativa privada con respecto a la difusión y la enseñanza de nuestro idioma. El lector interesado en profundizar en los datos históricos relacionados con la enseñanza de nuestra lengua a extranjeros dispone hoy del amplio estudio de Aquilino Sánchez (1992) titulado *Historia de la enseñanza del español como lengua extranjera*, en el que se da repaso a las distintas tradiciones, corrientes y métodos que, desde el siglo XVI hasta nuestros días, han orientado y orientan este tipo especializado de enseñanza.

La reciente publicación de las Actas del Congreso de la Lengua Española, celebrado en Sevilla en octubre de 1992 y organizado por el Pabellón de España con la colaboración del Instituto Cervantes y bajo los auspicios de la Real Academia Española, permite disponer por primera vez de una visión amplia y matizada de distintos aspectos relacionados con la lengua española y los medios de comunicación, las nuevas tecnologías, la sociedad y la enseñanza y los problemas relacionados la lexicografía, la edición de textos o la investigación gramatical. Las Actas aportan también información sobre investigaciones diacrónicas y sincrónicas sobre el español de América. Si ponemos en relación los datos proporcionados por las Actas con el breve informe del Instituto Cervantes titulado *El español en el mundo* (1992), dirigido por Francisco Moreno Fernández, podremos extraer una impresión general sobre la situación del español y su enseñanza hoy en día, si bien es preciso adelantar que, en algunos aspectos fundamentales, carecemos todavía de información adecuada. Así, en las Actas de Sevilla el Marqués de Tamarón (op. cit., 189 y ss.), al reflexionar sobre la dimensión internacional de la lengua española, llama la atención sobre el hecho de que no disponemos todavía de datos fidedignos sobre cuántas personas hablan español en el mundo como lengua materna o única, ni sobre el número de personas de todo el mundo que están aprendiendo el español, lo que nos impide determinar con un mínimo de exactitud la importancia del español en relación con las otras lenguas. La cuantificación del volumen de negocio que puede mover lo que podríamos denominar "la industria de la enseñanza del español como lengua extranjera" podría, en opinión del Marqués de Tamarón, despertar el interés de los inversores, dado que, si partimos de las cifras estimadas por Mc Callen con respecto al inglés -unos ingresos totales de 6.250 millones de libras esterlinas en 1988, lo que podría suponer hoy, teniendo en cuenta el crecimiento sostenido en estos años, en torno a dos billones de pesetas anuales- y consideramos la hipótesis de que haya una persona que quiera aprender español por cada diez que quieran aprender inglés, estaríamos ante un mercado de dos mil millones de dólares al año, sin contar la enseñanza pública (op. cit., 191).

Los informes de las Actas relacionados con los medios de comunicación profundizan en el papel de la prensa escrita en la fijación de la lengua de uso, así como en el impacto de la publicidad como elemento primordial en la dimensión económica de la lengua española. Reflexiones sobre la forma en que los medios de comunicación pueden preservar el español en toda su riqueza, venciendo la tentación de los extranjerismos y contribuyendo a la cohesión del

idioma centran el debate de los expertos a este respecto. En el informe del Instituto Cervantes se llama la atención sobre la desigualdad entre el número de publicaciones periódicas en distintas lenguas: 244.000 en inglés; 125.000 en francés; 33.140 en alemán; y 16.429 en español (*op. cit.*, 29-30). No obstante, hay que tener en cuenta que Estados Unidos cuenta con unos medios de comunicación en español que lo sitúan a la altura de varios países hispanicos, con 7 diarios de tirada superior a los 20.000 ejemplares, 37 canales de televisión y 97 emisoras de radio (*op. cit.*, 28). Estas cifras revelan la importancia del peso demográfico de la población hispana en Estados Unidos: de una cifra de 2 millones en 1940 se pasará, según las estimaciones, a unos 35 millones en el año 2.000. (*op. cit.*, 10). El informe hace mención especial a la situación en el Magreb, donde, aunque no se dispone de medios en español, se reciben en la franja septentrional muchas de las emisiones españolas, y a la situación de Japón, donde el interés por el español ha aconsejado la creación de programas especiales de radio y televisión destinados a la enseñanza (*op. cit.*, 29).

La relación de la lengua española con las nuevas tecnologías constituye un campo de estudio que permite vislumbrar el futuro de nuestra lengua en el umbral de un nuevo siglo. Aspectos como la comprensión de lenguajes naturales mediante el uso de inteligencia artificial, la aplicación de un paradigma computacional al estudio científico del lenguaje humano o la generación de lenguajes naturales permiten advertir el alcance del interés de la investigación en este campo. Las Actas del Congreso de Sevilla ofrecen algunos trabajos pioneros con respecto a estos y otros aspectos, como los diccionarios electrónicos y el análisis y síntesis de la señal acústica.

El avance de la "sociedad de la información" se produce a ritmo vertiginoso hoy en día, lo que apunta a la gran necesidad potencial por disponer de una amplia tecnología lingüística para la gestión de la información. Sin embargo, como observa Josep Soler (*op. cit.*, 383 y ss.), no existe fuera de los sectores propios de la tecnología de la información una conciencia clara de la importancia que supone mejorar los sistemas de comunicación en compañías que actúan cada vez más en amplios contextos geográficos, en parte debido al hecho de que el potencial de la ingeniería lingüística, como factor que puede mejorar la competitividad de las empresas, no es bien conocido, lo que repercute en una demanda limitada. Distintos programas de la Unión Europea han tendido puentes, en los últimos años, sobre los problemas derivados del rápido crecimiento de la información y de las barreras lingüísticas existentes en Europa. Este es el caso de programas como EUROTRA, destinado al desarrollo de un prototipo de sistema de traducción automática entre las lenguas oficiales de la Unión Europea, y los programas de educación y formación lingüística como LINGUA o DELTA.

Mayor interés tiene, desde la perspectiva de este libro, la información relacionada con la enseñanza del español como lengua extranjera. *El español en el mundo* proporciona algunos datos interesantes con respecto al estudio de la lengua española en el extranjero. Así, en Estados Unidos, el español es la lengua extranjera más estudiada: en 1990, el 61,7% de los alumnos matriculados en una lengua extranjera dentro de la enseñanza secundaria estudiaron español, según datos aportados por el Ministerio de Educación de Estados Unidos, y el número de profesores en este nivel de enseñanza ronda los 40.000. Por lo que respecta a la enseñanza universitaria, pública y privada, la matrícula de español ha aumentado casi en un 70% entre 1986 y 1990, y existen 1.031 departamentos de español. En la Europa comunitaria, los países en los que se aprecia mayor interés por el español son Francia y Alemania. En 1989 existían 1.611.362 estudiantes de español en la enseñanza secundaria europea, cantidad que supone la

mitad de los alumnos de español del mismo nivel educativo en Estados Unidos durante 1990. Se aprecia un creciente interés por el español en países del este de Europa, como Hungría, con un aumento del número total de estudiantes del 50% desde 1989 (con 1.082 estudiantes) a 1991 (con 1.585 estudiantes), Checoslovaquia, con más de 2.000 alumnos, o Polonia, con un centenar de centros educativos en los que estudian español alrededor de 2.000 alumnos. En el Magreb, Marruecos es el país donde existe mayor interés por el estudio del español, aunque muy por debajo del inglés en el sistema educativo (92% de estudiantes que aprenden inglés, frente al 7,2% que aprenden español).

En su aportación a las Actas del Congreso de Sevilla, P. J. Slagter (*op. cit.*, 505 y ss.) hace algunas reflexiones que considero importantes a propósito de la situación de la enseñanza del español como lengua extranjera. Así, en primer lugar, el hecho de que la lingüística aplicada a la enseñanza de lenguas haya hecho su entrada en España de la mano de profesores e investigadores del campo del inglés como lengua extranjera. Aunque la participación de profesores que se interesan por el campo del español como lengua extranjera crece en los últimos años, este interés no tiene claras raíces en las universidades, donde, como observa Slagter, la lingüística aplicada y la preparación pedagógico-didáctica no suelen ser tema de cursos o de investigación. Esto trae consigo una limitada participación de voces españolas en las discusiones internacionales sobre adquisición y aprendizaje de segundas lenguas y una escasa aportación de proyectos de envergadura que pudieran servir de base para la formación en la especialidad de jóvenes generaciones. Entiendo que las observaciones de Slagter siguen siendo válidas en la fecha de hoy, tres años después de las grandes celebraciones del hispanismo. No obstante, desde principios de la década de los 90 ha podido advertirse, dentro de España, un incremento del interés hacia la enseñanza del español como lengua extranjera. Entre las iniciativas públicas acometidas en los últimos cinco años en este campo, creo que merece atención especial la consolidación de los Diplomas de Español como Lengua Extranjera, títulos oficiales expedidos por el Ministerio de Educación y Ciencia, que mantienen un ritmo sostenido de crecimiento de demanda, y la creación del Instituto Cervantes, a la que me referiré en seguida. En el ámbito universitario se han creado en estos mismos años nuevos cursos de postgrado y cursos máster que amplían la escasa oferta de cursos de este tipo anteriormente existente.

La creación del Instituto Cervantes en 1991 constituye una de las más importantes iniciativas del Estado español en materia de difusión lingüística y cultural. Durante estos primeros años de actividad se han sentado las bases generales de actuación de este organismo, integrado por una serie de centros que dependían anteriormente de la Administración española. En la actualidad el Instituto dispone de 30 centros activos, que imparten enseñanza de español a un total de diez mil alumnos en Europa, el Magreb, Oriente Medio y Filipinas. Los datos reflejados en la última Memoria anual del Instituto (año académico 1993-94) permiten advertir un aumento general de la demanda del 10% con respecto al año anterior. En lo que hace al enfoque pedagógico, el Plan Curricular del Instituto Cervantes constituye un primer paso en la tarea de dotar de homogeneidad a las enseñanzas de los distintos centros, desde un enfoque abierto que permite adecuar las orientaciones generales del plan a las circunstancias particulares de cada uno de los diferentes entornos socioculturales en los que el Instituto desarrolla su actividad.



## 4.2. Dos documentos de referencia para el profesor de español

En los próximos capítulos del libro, y especialmente en el dedicado a la planificación del currículo, haré referencias y tomaré abundantes ejemplos de dos documentos que, desde mi punto de vista, constituyen importantes puntos de referencia para el profesor de español interesado en los problemas que conlleva la definición y la aplicación de un currículo de español como lengua extranjera. Estos documentos son *Un nivel umbral* (1979), versión para el español del *Threshold Level*, elaborada por P. J. Slagter; y el *Plan Curricular del Instituto Cervantes* (1994), que citaré en lo sucesivo mediante las siglas "PCIC". Mi participación personal en el equipo responsable de la elaboración del PCIC me permite dejar constancia del más sincero reconocimiento por la aportación intelectual de *Un nivel umbral* y de la serie de documentos elaborada por el Consejo de Europa desde los años 70, que han supuesto un eslabón fundamental en el esfuerzo por definir las bases de la aplicación de los principios del enfoque comunicativo a la enseñanza de lenguas extranjeras.

En el capítulo 3, al considerar las bases del currículo comunicativo, he aludido ya a los trabajos que dieron origen al sistema de unidades acumulables de *Un nivel umbral* y al enfoque de la definición funcional de Wilkins, que sirvió de base para el estudio de J. van Ek que dio cuerpo al concepto de "nivel umbral". Una primera aportación importante del documento es el reconocimiento de la importancia de tomar como punto de partida las necesidades individuales de los alumnos, en función de las cuales se describe el sistema. Lo que el alumno es capaz de hacer al finalizar cada unidad se denomina objetivo de aprendizaje. El sistema prevé, de este modo, la descripción de distintos objetivos de aprendizaje que permitirán satisfacer las necesidades de los alumnos. El modelo de descripción de objetivos de aprendizaje se basa en los siguientes componentes (op. cit., 4):

1. las situaciones en que la lengua extranjera será usada, incluidos los temas que serán tratados;
2. las actividades lingüísticas en las que tomará parte el alumno;
3. las funciones lingüísticas que desempeñará el alumno;
4. lo que el alumno será capaz de hacer con referencia a cada tema;
5. las nociones generales que el alumno será capaz de manejar;
6. las nociones específicas (relacionadas con los temas) que el alumno estará en condiciones de manejar;
7. las formas lingüísticas que el alumno sabrá utilizar;
8. el grado de dominio con que el alumno sabrá moverse en estas actividades.

El análisis nocio-funcional que fundamenta el enfoque de *Un nivel umbral* ha sido en los últimos quince años una de las bases principales del enfoque de los programas de enseñanza de español como lengua extranjera y de los manuales de enseñanza que, a principios de los años 80, trasladaron los principios de la enseñanza comunicativa a la práctica profesional. Sin embargo, es precisamente en estos quince años cuando se ha producido un vigoroso desarrollo de los principios que inspiraron los primeros trabajos del Consejo de Europa. La experiencia derivada de la adaptación del *Threshold Level* a otras lenguas europeas, la influencia creciente de las aportaciones de la teoría de la educación al campo de la enseñanza de las lenguas extranjeras, el desarrollo de la teoría de la adquisición de lenguas, fueron ampliando la perspectiva del documento inicial hasta confluir en una nueva versión del *Threshold Level* en 1990, en la que se incorporan explícitamente aspectos como las estrategias discursivas, la definición de un componente sociocultural, estrategias de compensación y un componente específico sobre "aprender a aprender", así como el tratamiento explícito de modelos de

entonación y la adición de dos nuevas categorías en los inventarios de funciones: la organización del discurso y el control de la comunicación.

El PCIC es un documento de carácter programático en el que se recoge el conjunto de orientaciones e informaciones que guía la actividad de los centros del Instituto Cervantes en todo lo relacionado con la enseñanza del español. En relación con el esquema de niveles de análisis que propongo en el próximo epígrafe, correspondería con el nivel de planificación curricular, si bien incluye también algunas consideraciones generales sobre la fundamentación teórica del currículo. En distintos capítulos se especifican los elementos que constituyen los diferentes componentes curriculares: los fines y objetivos; los contenidos; la metodología; y la evaluación.

Los fines generales recogen las intenciones generales del currículo y trasladan los principios en que se fundamenta el modelo de enseñanza: un enfoque de la lengua como vehículo de comunicación, un interés por el desarrollo de la responsabilidad del alumno con respecto a su propio aprendizaje y, en consonancia con los fines encomendados por la ley fundacional al Instituto, una vocación de impulsar una imagen actual de la cultura española y un afán por fomentar el intercambio cultural con otros pueblos. Los objetivos generales desarrollan estos principios curriculares básicos, mientras los objetivos específicos establecen las metas de aprendizaje de cada uno de los cuatro niveles establecidos.

Los contenidos se presentan organizados en cuatro bloques diferentes y distribuidos en los cuatro niveles. Los bloques de contenidos recogen distintas perspectivas de análisis de la lengua y de su aprendizaje:

- 1 LENGUA Y COMUNICACIÓN: Contenido funcional
- 2 LENGUA Y SISTEMA: Contenido gramatical
- 3 LENGUA, CULTURA Y SOCIEDAD: Contenido temático
- 4 LENGUA Y APRENDIZAJE: Contenido pedagógico

Los bloques recogen inventarios de elementos de enseñanza. El bloque de LENGUA Y APRENDIZAJE contiene una lista de estrategias de aprendizaje y de comunicación, que facilita la labor del profesor a la hora de enfocar las actividades de clase desde la perspectiva del aprendizaje del alumno.

La metodología incluye una serie de orientaciones generales sobre distintos aspectos íntimamente relacionados con la concepción del propio currículo sobre lo que significa aprender una lengua extranjera, así como orientaciones prácticas centradas en las destrezas lingüísticas y su integración. Las orientaciones prácticas incluyen también algunas consideraciones sobre el uso de determinados recursos didácticos y una reflexión general sobre las tareas como opción metodológica.

El capítulo de evaluación establece criterios generales destinados a dar coherencia a la actuación de los equipos docentes, así como criterios específicos relacionados con cada uno de los niveles del currículo. También se incluyen orientaciones sobre distintos tipos de procedimientos de evaluación.

El PCIC se presenta como un plan *abierto*, en el sentido que ya he comentado en la primera parte del libro, esto es, se propone que las decisiones que hayan de tomarse con respecto a la enseñanza se adopten en diferentes momentos a lo largo del desarrollo del currículo. Así, en un primer grado de concreción curricular, se adoptan decisiones en el ámbito de la planificación. Estas decisiones constituyen el Plan Curricular, que supone, en definitiva, la plasmación de un enfoque determinado sobre el modo de entender la naturaleza de la lengua y de su aprendizaje. Los equipos docentes de los centros, en un segundo grado de concreción, deben trasladar a los programas de enseñanza las informaciones y las orientaciones generales del Plan Curricular en función de las circunstancias del entorno y las características de cada tipo de alumnado. Los actos de enseñanza de los profesores en las clases, a través del diálogo con los alumnos, constituyen el tercer grado de concreción.

Otra de las características del plan es su voluntad de estar *centrado en el alumno*. Esto se corresponde con un planteamiento que pretende respetar los intereses y las expectativas del público adulto que constituye el alumnado de los centros del Instituto Cervantes. Según este planteamiento, corresponde a los profesores poner los medios para que el intercambio de intereses y de puntos de vista con respecto al programa de lengua sea eficaz. Este intercambio permite considerar, también, el estilo particular de aprendizaje de cada alumno, y gracias a ello, los procedimientos metodológicos que favorecen el aprendizaje en cada caso. El plan parte de la idea de que no es lo mismo enseñar y aprender español en Túnez, en Manila o en Dublín. De este modo, se establece un diálogo entre el profesor y los alumnos que trasciende el ámbito pedagógico para convertirse en un verdadero diálogo intercultural.

El PCIC se propone también como un plan *integrado*, en la medida en que las decisiones correspondientes a los distintos ámbitos de planificación -objetivos y contenidos, metodología y evaluación- no se adoptan por derivación unas de otras, de forma lineal, sino que se relacionan de forma complementaria y consistente, con la voluntad de constituir un plan coherente, en el que las modificaciones que se introduzcan en cualquier nivel afectan sensiblemente al conjunto.

El plan se concibe, finalmente, como *homogéneo*, dado que objetivos de los distintos niveles descritos establecen las pautas intermedias de progresión curricular, si bien corresponde a los centros determinar el número y la distribución de los módulos de enseñanza que los alumnos habrán de cursar en cada uno de los niveles.

## 5. NIVELES DE ANÁLISIS DE UN CURRÍCULO COMUNICATIVO DE ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA

El modelo curricular que propongo en este libro comprende tres dimensiones o niveles de análisis que, aunque pueden estudiarse por separado, conforman un todo coherente. En este modelo se verán reflejadas algunas de las ideas que he comentado en apartados anteriores a propósito de los rasgos definitorios del currículo en general y de los modelos curriculares propuestos por diferentes autores. El nexo de unión entre los diferentes niveles de análisis cuyos rasgos principales desarrollaré a continuación es, precisamente, el principio de coherencia, en virtud del cual los fundamentos, las decisiones y las actuaciones que, en conjunto, constituyen el currículo, se relacionan entre sí de forma complementaria y consistente.

Al igual que en otros ámbitos de enseñanza, la preocupación de los profesores de lenguas extranjeras por disponer de materiales e instrumentos que hagan viables los contenidos del programa mediante actividades atractivas para los alumnos y bien estructuradas, ha dirigido desde siempre la atención de los investigadores, los editores o los responsables de centros educativos hacia la práctica de clase y los problemas y necesidades que esta práctica plantea. Los profesores piden soluciones a las dificultades o a los dilemas a los que deben enfrentarse en el día a día de su práctica profesional y la idea de que "está bien la teoría, pero lo que queremos son soluciones prácticas" flota a menudo en el ambiente de los cursos de formación o de las reuniones de trabajo de los equipos docentes. Con frecuencia, son los materiales de enseñanza los que constituyen el currículo, en la medida en que determinan los objetivos, los contenidos y las actividades de enseñanza y aprendizaje al margen de las intenciones educativas o de los fines generales, implícitos o explícitos, del centro en el que se desarrolla el programa o de la institución que lo promueve. Sin negar el interés que tiene en todo proyecto de enseñanza el tener en cuenta lo que realmente ocurre en clase en vez de lo que "debería ocurrir", creo que es necesario que los profesores sean capaces de entender la relación que existe entre su actuación docente y las intenciones generales, los fundamentos teóricos, los presupuestos socioculturales y educativos y las bases generales de la planificación académica que constituyen la razón de ser de esa actuación docente que están llevando a cabo en su práctica profesional.

El afán prescriptivo que ha caracterizado a muchos métodos de enseñanza ha provocado una saludable reacción de cautela frente a los excesos de los sistemas educativos que pretenden determinar "desde arriba" actuaciones que son difícilmente previsibles. Esto, unido a la valoración de las características individuales en el aprendizaje y a la pretensión de equilibrar el propio concepto de aprendizaje con respecto al de enseñanza en las teorías actuales sobre la adquisición de nuevos conocimientos y habilidades, ha desplazado el foco de atención hacia la observación y el análisis de las formas de interacción entre el profesor y los alumnos en clase y, en el caso de las lenguas extranjeras, hacia los patrones del discurso en la comunicación espontánea del aula. Los beneficios del cambio de tendencia desde los modelos educativos prescriptivos a los que valoran las circunstancias del aprendizaje tal y como se producen en la realidad son innegables, pero no deben conducirnos al extremo de considerar la planificación educativa como una limitación innecesaria del diálogo, la negociación y la espontaneidad que, en buena lógica educativa, debe conducir todo proceso de enseñanza y aprendizaje. Los modelos curriculares que he comentado en 2.3 coinciden en valorar la importancia de la fundamentación, teórica y práctica, de las medidas que hayan de llevarse a cabo, así como de lo

que se ha denominado "política curricular", esto es, el conjunto de medidas de planificación y orientación a partir de las cuales se puede realizar con mayor solidez y eficacia la puesta en práctica de cualquier proyecto o modelo de actuación pedagógica. La razón de ser del propio concepto de currículo es, como hemos ido viendo, la búsqueda de la coherencia entre la teoría y la práctica de la enseñanza y el aprendizaje, por lo que un modelo curricular equilibrado deberá procurar los medios necesarios para que los fundamentos, las decisiones y las actuaciones que tienen que ver con el currículo cobren pleno sentido al relacionarse mutuamente.

El currículo no se limita, por tanto, a la mera declaración de las intenciones pedagógicas, sino que se interesa por la puesta en práctica de estas intenciones; de este modo, se convierte en un ámbito de trabajo en el que colaboran todos aquellos que, directa o indirectamente, toman las decisiones en cada uno de los tres niveles de análisis curricular. Profesores, alumnos, investigadores, administradores de centros, editores, responsables de programas educativos, colaboran en una empresa común cuyo éxito depende tanto del acierto de las decisiones que adopte cada uno en particular como de la coherencia del conjunto. Esta coherencia sólo es posible si las decisiones que se adoptan en cada nivel tienen en cuenta los otros niveles y si el proyecto es lo suficientemente flexible como para permitir adecuaciones, modificaciones y mejoras no sólo desde arriba hacia abajo, sino también desde abajo hacia arriba del sistema, en virtud de una dinámica circular que permita que las teorías, los planes, los actos de enseñanza y los actos de aprendizaje adquieran consistencia y puedan evolucionar sin distorsiones ni frenazos bruscos.

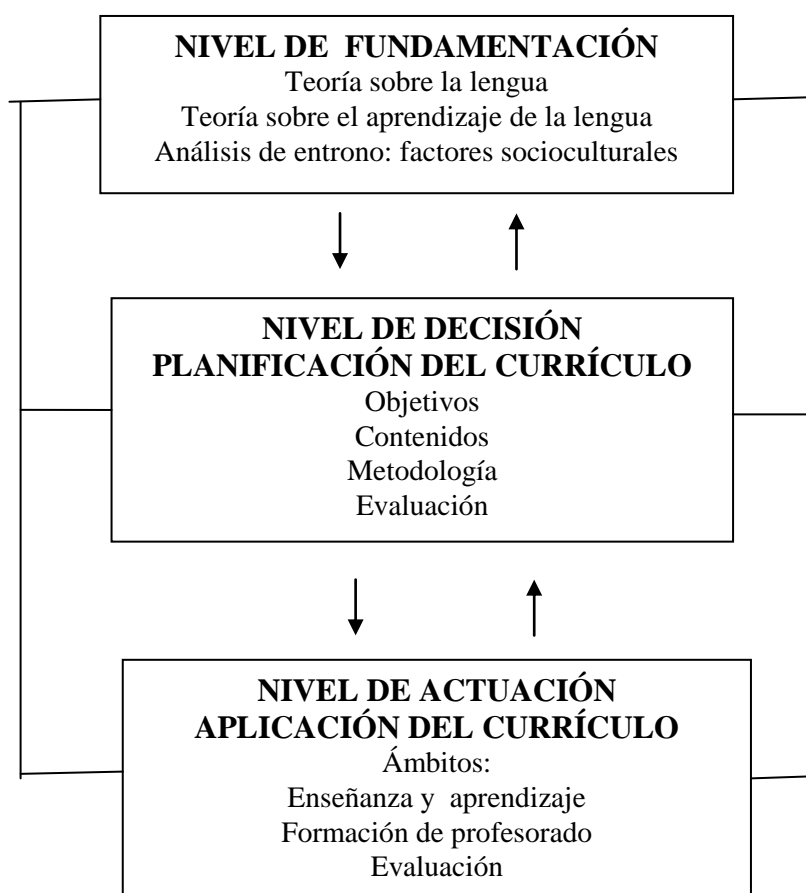
La descripción de un modelo curricular puede ser útil desde distintos puntos de vista. Stern (1989), al comentar lo que él denomina "esquema para el análisis de la enseñanza de la lengua", propone las siguientes aplicaciones, que considero también válidas para un modelo curricular (Stern 1989, 209-210):

1. El modelo constituye un *marco de referencia para la toma de decisiones* por parte de los profesores con respecto a su propia práctica docente. Al proporcionar elementos de juicio fundamentados y consistentes, permite a los profesores optar con mayor seguridad y confianza por un determinado procedimiento de enseñanza.
2. Por esta misma razón, el modelo puede ser útil para la *formación de los profesores*. Con frecuencia, los programas de formación se centran demasiado en aspectos particulares de la práctica de clase, sin incardinar esta práctica en su contexto curricular y en los principios que fundamentan el currículo; en consecuencia, los esquemas de observación de clase que se proponen no resultan claros o se revelan a la larga insuficientes.
3. Ampliar la perspectiva de cualquier análisis de *supervisión o asesoramiento*. La práctica de clase cobra sentido pleno si se realiza en función de intenciones claras. Una descripción adecuada de estas intenciones permite, además, reorientar las actuaciones, en cualquiera de los niveles, en aras del principio de coherencia.
4. Así mismo, la *evaluación* del proceso de desarrollo del propio currículo será mucho más eficaz y productiva si se realiza desde un esquema general y comprensivo.
5. Por último, la *investigación con respecto a la enseñanza* cobrará pleno sentido si se hace

desde una perspectiva amplia y no se reduce al análisis de conductas o actuaciones aisladas y desvinculadas de los fundamentos teóricos o de los presupuestos sociales y educativos. Así, por ejemplo, el análisis de los intercambios orales es más productivo si disponemos de los instrumentos para situar este rasgo concreto en un esquema pedagógico más amplio.

Fundamentos, decisiones y actuaciones son los ingredientes básicos del entramado de relaciones que constituye el currículo. Un modelo comprehensivo deberá considerar las relaciones mutuas entre los principios que constituyen su fundamentación teórica, el análisis de los factores sociales y educativos del entorno, las medidas de planificación académica que sean propuestas a partir de esos principios y esos factores y la puesta en práctica de estas decisiones en un contexto determinado.

En los próximos apartados adelanto algunos comentarios generales sobre los aspectos básicos de cada uno de los tres niveles que constituyen el modelo de análisis curricular que desarrollaré en esta segunda parte del libro. El siguiente cuadro presenta de forma gráfica la correlación entre los tres niveles de análisis.



## ***EL NIVEL DE FUNDAMENTACIÓN***

El nivel de fundamentación del currículo ha de dar cuenta de los principios básicos del sistema de valores sociales, culturales y educativos que esté vigente en el momento de llevarse a cabo el proyecto de enseñanza. En el caso de las lenguas extranjeras, estos principios se verán reflejados en una concepción particular sobre la naturaleza de la lengua y su aprendizaje. En el modelo que propongo, las bases lingüísticas parten de un enfoque que considera la dimensión comunicativa de la lengua como el eje de la reflexión teórica. El concepto de competencia comunicativa de Hymes, ampliado posteriormente por otros autores, constituye el centro de esta reflexión, que se completa con la teoría de las funciones del lenguaje de Halliday y con la relación que desarrolla Widdowson entre el sistema lingüístico y su dimensión comunicativa en el discurso.

Las bases teóricas sobre el aprendizaje de la lengua hacen un repaso de distintos aspectos relacionados con la adquisición y el aprendizaje de las lenguas extranjeras. Los resultados de los primeros trabajos desarrollados en los años 70 sobre el análisis de errores abrieron camino a la investigación del complejo fenómeno de la adquisición de las lenguas extranjeras. Las aportaciones realizadas en este campo durante los últimos treinta años han ejercido una influencia de extraordinaria importancia en la definición de los fundamentos metodológicos de la práctica profesional en el campo de la enseñanza de segundas lenguas. La consideración de la *interlengua* de los alumnos en relación con el análisis de los errores, el reconocimiento de la importancia de estimular los procesos de comunicación y de aprendizaje de los alumnos y la búsqueda de procedimientos metodológicos que favorezcan el desarrollo de este tipo de procesos son algunos de los aspectos que mantienen puentes abiertos entre la investigación y la enseñanza, esto es, una vez más, entre la teoría y la práctica.

Pero la lengua se enseña siempre en un entorno determinado, en el que diferentes factores de carácter social y cultural desempeñan una función determinante. El currículo deberá tener presentes estos factores antes de emprender cualquier actuación. Las actitudes sociales o individuales con respecto a la nueva lengua, así como las características políticas y sociales del entorno condicionarán la evolución del desarrollo curricular. Del mismo modo, los factores relacionados con la situación de enseñanza, tales como la administración de los recursos disponibles para llevar a cabo el proyecto o la coordinación de los medios materiales y humanos son aspectos de importancia decisiva, que deberán ser considerados también en el nivel de fundamentación curricular.

## ***EL NIVEL DE DECISIÓN***

En el nivel de decisión se analizan las medidas de planificación de la enseñanza que servirán de base para el desarrollo de la actividad docente. Estas decisiones deberán ser coherentes con los fundamentos teóricos que están en la base del currículo y dejarán margen de actuación suficiente para hacer posible la adecuación a entornos socioculturales diversos. De este modo, el Plan Curricular, en el que se recoge el conjunto de decisiones que corresponde a este nivel, establecerá metas intermedias y ofrecerá instrumentos y orientaciones que serán interpretadas y adaptadas por los equipos profesores en el nivel de actuación.

Las decisiones se organizan en función de un esquema de planificación curricular

basado en los siguientes componentes: objetivos; contenidos; metodología; y evaluación. La fragmentación con la que se presentan, a efectos expositivos, los distintos componentes, no debe llevar a la conclusión de que son compartimentos estancos o a la idea de que su desarrollo se produce de forma sucesiva y no integrada; por el contrario, la aplicación del principio de coherencia tiene en este caso el mismo carácter fundamental que con respecto al currículo considerado globalmente.

El capítulo dedicado a la planificación curricular recoge, básicamente, una descripción de los elementos que constituyen cada uno de los componentes curriculares. Con respecto a los objetivos se proponen distintas formas alternativas de descripción, entre las que podrán optar los responsables de la planificación en cada caso concreto. En los apartados dedicados a los contenidos se analizan distintos tipos de inventarios a partir de categorías como las estructuras, las funciones, las nociones o los temas. Los inventarios no deben ser entendidos como programas dirigidos a la enseñanza sino como el resultado de un análisis de la lengua desde diferentes perspectivas, realizado con el objetivo principal de orientar a los profesores sobre el conjunto de elementos de enseñanza que constituyen un ciclo determinado en la progresión del currículo. En el apartado de metodología se concretan algunos principios que recogen ideas desarrolladas a lo largo del libro a propósito de los principios que subyacen en el enfoque comunicativo, y se comentan brevemente algunos procedimientos metodológicos coherentes con estos principios y las repercusiones de la metodología comunicativa sobre la función del profesor. El apartado de evaluación se centra en la consideración de los criterios de evaluación que deberán garantizar la coherencia de la actuación docente con respecto a los objetivos y describe las características de distintos procedimientos de evaluación.

### ***EL NIVEL DE ACTUACIÓN***

El nivel de actuación considera la aplicación práctica de los fundamentos y las decisiones de los niveles anteriores. Esta aplicación se desarrolla a lo largo del proceso de enseñanza y aprendizaje. En el nivel de actuación, el profesor, a través del programa de curso, traslada las decisiones relativas a los distintos componentes curriculares del nivel de planificación a unidades didácticas con objetivos específicos, actividades que ponen en juego contenidos y procedimientos de evaluación referidos a los objetivos propuestos. Estas unidades didácticas pueden ser elaboradas por cada profesor o por el equipo docente del centro a partir de la planificación curricular o bien pueden presentarse ya elaboradas en un manual de enseñanza al margen de cualquier planificación del centro y en función de enfoques pedagógicos interpretados por los editores. Una combinación de la aportación individual del profesor y de los materiales editados suele ser, sin embargo, el procedimiento de actuación más frecuente. La formación del profesorado es otro proceso clave del desarrollo del currículo, en la medida en que proporciona elementos de juicio para la reflexión crítica y la puesta al día de los conocimientos sobre la materia. La formación puede llevarse a cabo de distintas formas: mediante la asistencia de los profesores a cursos, seminarios y jornadas o bien mediante actividades organizadas y desarrolladas por el equipo docente del centro. Finalmente, la evaluación curricular es un proceso que permite obtener información sobre el grado de adecuación o discrepancia entre los fundamentos y las decisiones de planificación del currículo y la realidad de lo que ocurre en las aulas en particular y en el centro entendido como núcleo de relaciones de distinto tipo: académicas, laborales, sociales, económicas, etc.



Las reflexiones que presento con respecto a este nivel se centran en la consideración del currículo como propuesta de síntesis entre los programas organizados a partir de unidades de análisis de carácter lingüístico y los enfoques más recientes, que ponen énfasis en los procesos de aprendizaje. Se hace repaso, también, de los problemas relacionados con el análisis de las necesidades de los alumnos, un aspecto clave de la aplicación del currículo comunicativo, y se considera la relación entre las tareas, entendidas como instrumentos para la organización de actividades en la clase, y el currículo.

## 6. EL NIVEL DE FUNDAMENTACIÓN: Bases teóricas y factores sociales, culturales y educativos

El primer nivel de análisis del currículo está integrado por dos dimensiones que, aunque son de distinta naturaleza, constituyen en conjunto la base de cualquier iniciativa de planificación curricular. La primera dimensión comprende una serie de conceptos generales que reflejan una visión particular sobre lo que es la lengua y sobre los factores que condicionan su aprendizaje. La segunda dimensión tiene que ver con procedimientos de análisis de obtención de datos, que nos permitirán disponer de una visión adecuada sobre las características sociales, culturales, políticas y educativas del entorno en el que acometemos la iniciativa de intervención pedagógica.

### 6.1. Bases teóricas sobre la naturaleza de la lengua

En el capítulo 3, al considerar las relaciones entre las intenciones del currículo y las bases de la enseñanza comunicativa de la lengua, he comentado algunos de los principios que constituyen el enfoque comunicativo. Estos principios responden a una concepción de la naturaleza de la lengua que va más allá de los modelos descriptivos centrados en la consideración del sistema lingüístico como objeto "científico", como un modelo abstracto que se rige por una serie de reglas que pueden ser descritas y que permanecen inalteradas a lo largo del tiempo. La *langue* de Saussure representa, quizá mejor que cualquier otro concepto, esta preocupación por el estudio de la lengua entendida como sistema de reglas y oposiciones. Este tipo de análisis no proporciona, sin embargo, ninguna respuesta a las preguntas acuciantes que derivan del uso de la lengua viva y del apasionante mundo de la comunicación lingüística. La preocupación por el uso que hacen los hablantes de la lengua y por la relación entre el uso de la lengua y el contexto particular en el que se produce el intercambio comunicativo ha estado siempre en el pensamiento de quienes, desde la antigüedad, se han interesado por el hombre como ser social. Sin embargo, sólo recientemente ha acometido la lingüística el estudio sistemático del uso de la lengua desde distintas perspectivas de análisis.

Si la preocupación por reconstruir el sistema de la lengua había sido el eje de la reflexión teórica de la lingüística estructural, el concepto de competencia descrito por Chomsky constituye la piedra angular de la lingüística generativa. La distinción de Chomsky entre competencia lingüística (*linguistic competence*) y actuación lingüística (*linguistic performance*) supuso, de hecho, un importantísimo estímulo para el desarrollo de la ciencia lingüística, en la medida en que introducía la preocupación por el conocimiento subjetivo del lenguaje que posee el hablante. Chomsky parte de una concepción de la teoría lingüística de carácter mentalista, es decir, relacionada con el descubrimiento de la realidad mental que subyace en cualquier actuación lingüística, y distingue entre lo que el hablante *sabe* (esto es, su competencia) y lo que el hablante *hace* (su actuación lingüística; por ejemplo, lo que dice o lo que escribe en un momento determinado). La labor del lingüista tiene que ver con la primera de estas dos dimensiones y no con la segunda. De este modo, la lingüística de Chomsky deja de lado todos los aspectos contextuales e interactivos:

La lingüística tiene que ver ante todo con un hablante-oyente ideal, en una comunidad hablante completamente homogénea, que conoce la lengua perfectamente y que no se ve afectado por condiciones irrelevantes desde un punto de vista gramatical, como las limitaciones de la memoria, las distracciones, las faltas de atención y de

interés y los errores (ocasionales o característicos) al aplicar su conocimiento de la lengua a una actuación concreta.

(Chomsky 1965, 3)

En el desarrollo de su teoría, Chomsky propuso dos definiciones de la competencia lingüística. La primera identifica esta competencia con el conocimiento de un sistema de reglas (una gramática generativa) que de una forma explícita y bien definida relaciona las descripciones estructurales con las oraciones. Se trata de una definición descriptiva, que no se preocupa por el problema de cómo el hablante oyente construye de hecho el resultado, el producto de la operación de ese sistema de reglas

(Chomsky, 1965, 8-9). Años más tarde, la teoría de Chomsky evoluciona hacia una concepción más radical, que parte de la idea de que la persona que aprende una lengua adquiere un sistema de reglas que relaciona los sonidos y los significados de una manera determinada; esto es, adquiere una cierta competencia que utiliza para producir y comprender enunciados. Así, las reglas de la gramática están internalizadas en la cabeza del hablante y proporcionan las bases para la comprensión de las relaciones lingüísticas.

Hay que tener en cuenta que la concepción mentalista de Chomsky se produce como reacción frente a las teorías conductistas, que habían centrado su análisis en la mera observación de las conductas verbales, sin preocuparse por los mecanismos mentales que gobernaban tales conductas. Sin embargo, el campo de actuación que reserva la teoría de Chomsky a la investigación del lingüista excluye aspectos fundamentales que tienen que ver con la dimensión del uso de la lengua. Esto produjo una fuerte reacción por parte de quienes veían en los aspectos contextuales e interactivos un amplio campo de desarrollo para la ciencia lingüística. En Estados Unidos, el estudio de estos aspectos fue asumido por la sociolingüística, que, a lo largo de los años 60 y 70, había ido adquiriendo consistencia teórica al elaborar hipótesis relacionadas con la naturaleza de la relación entre la lengua y su uso social. En Europa, las "gramáticas funcionales" pusieron en tela de juicio los principios del generativismo, al tiempo que las "lingüísticas del discurso", como la pragmática, la teoría del texto y el análisis del discurso, se interesaban por la función comunicativa de la lengua y el análisis de las variables no propiamente "lingüísticas" que estructuran las situaciones concretas de comunicación (Reyes 1990). Los nombres propios que representan estas nuevas corrientes de investigación son, por una parte, Dell Hymes y Michael Halliday, que cuestionaron la distinción chomskyana entre competencia y actuación y pusieron énfasis en el problema de la adecuación sociocultural de la lengua; y, por otra parte, H. G. Widdowson, desde el punto de vista del análisis de la lengua en el nivel del discurso.

### ***Hymes: la competencia comunicativa***

Hymes (1971) puso de relieve que ni el concepto de competencia de Chomsky ni tampoco el de actuación consideraban la dimensión del uso de la lengua, en la medida en que se omitía cualquier referencia a la significación sociocultural. El concepto de actuación lingüística de Chomsky tiene que ver, a juicio de Hymes, con factores psicológicos como la memoria, la percepción, etc., pero no con la interacción social. Hymes parte de la idea de que sería necesario desarrollar una teoría de la lengua que tuviera que ver no sólo con problemas teóricos, sino también con los problemas prácticos que se producen en una comunidad hablante heterogénea, en la que los aspectos socioculturales desempeñan un papel fundamental. El punto de partida de

esta teoría es el convencimiento de que "hay reglas de uso sin las cuales las reglas de la gramática son estériles" (*op. cit.*), de manera que la noción de competencia de Chomsky debía ser ampliada para incluir la adecuación contextual. La teoría debería incluir una competencia interactiva, que Hymes denomina "competencia comunicativa", y tendría que ver, por tanto, con el uso y con los usuarios de la lengua. Desde una perspectiva que relaciona la teoría lingüística con una teoría más general de la comunicación y de la cultura, Hymes considera que la caracterización de la competencia comunicativa implica realizar los siguientes tipos de juicios:

1. Si (y en qué grado) algo es posible desde un punto de vista formal;
2. Si (y en qué grado) algo es factible con los medios de los que se dispone;
3. Si (y en qué grado) algo es apropiado (adecuado, feliz, con éxito), en relación con el contexto en el que se usa y es evaluado;
4. Si (y en qué grado) algo es realizado de hecho, y lo que supone tal realización.

Hymes observa que cualquier miembro de la comunidad tiene un conocimiento y una capacidad con respecto a cada uno de estos aspectos de los sistemas comunicativos de los que dispone, y que estos cuatro sectores de la competencia comunicativa reflejan el conocimiento y la capacidad de uso de que dispone un hablante oyente en el aspecto gramatical (esto es, posible desde un punto de vista formal), psicolingüístico (susceptible de realización), sociocultural (adecuado al contexto) y *de facto* (efectivamente realizado).

Este enfoque supone el primer paso de la ampliación del concepto de competencia que, en la descripción de Chomsky, se había limitado a la dimensión gramatical. La definición de la competencia comunicativa, sin embargo, se ha ido haciendo cada vez más compleja en los últimos años, en la medida en que ha llegado a constituirse en el eje de la reflexión teórica de distintos modelos de análisis preocupados por el fenómeno de la comunicación lingüística. En el capítulo 3 he presentado una caracterización de las distintas dimensiones que, desde un enfoque que amplía la definición de Hymes, constituyen la competencia comunicativa. Esta definición proviene del esquema conceptual desarrollado por Michael Canale y Merrill Swain (1980) y posteriormente ampliado por Canale (1983), quien añadió a la dimensión gramatical, sociolingüística y discursiva, una dimensión nueva, la estratégica. Hay que tener en cuenta que esta definición de competencia comunicativa se refiere tanto al *conocimiento* del sistema lingüístico como a la *capacidad* para usar este conocimiento en la comunicación; es decir, el concepto de competencia incluye también la capacidad de uso, frente a la anterior diferenciación entre competencia y actuación. Otros autores han propuesto nuevas definiciones de los constituyentes de la competencia comunicativa que se diferencian en parte del modelo de Canale y Swain. Uno de los aspectos más controvertidos de las discusiones teóricas derivadas de la definición del concepto de competencia comunicativa es si la dimensión gramatical debe ser considerada parte de esta competencia. Así, la "teoría del monitor" de Krashen (1981; 1982) pone una interrogación sobre la eficacia de la enseñanza directa de la gramática como medio para desarrollar la competencia lingüística. Sin embargo, otros autores consideran que la definición de la lengua como comunicación requiere que la competencia gramatical sea incluida como un componente necesario de la competencia comunicativa.

### ***Halliday: las funciones lingüísticas***

Los trabajos de Halliday (1970; 1975; 1978) constituyen otra de las grandes aportaciones teóricas derivadas de la revisión del generativismo. Su teoría de las funciones del

lenguaje complementa, en opinión de distintos autores (ej. Brumfit y Johnson 1979; Savignon 1983), la concepción de Hymes sobre la competencia comunicativa. Halliday se interesa por el estudio de la lengua en su contexto social y por la forma en que las funciones de la lengua son realizadas en el habla. Su teoría se fundamenta en que el hablante oyente llegue a dominar una serie de funciones lingüísticas, lo que supone el aprendizaje de los usos de la lengua y del *significado potencial* asociado a estos usos. El concepto de significado potencial es clave en la teoría de Halliday y se refiere a la serie de opciones de que dispone el hablante en tres diferentes estadios: opciones de conducta (lo que el hablante puede hacer), que son transformadas lingüísticamente en opciones semánticas (lo que el hablante puede significar o querer decir), las cuales, a su vez, son codificadas como opciones de formas lingüísticas (lo que el hablante puede decir). Las opciones, en cada uno de estos estadios, están organizadas a modo de redes de sistemas. Halliday resume las funciones que los seres humanos deben dominar para ser capaces de expresar significados en una serie de tres componentes funcionales que denomina "macro-funciones":

- la función *interpersonal*: establecer, mantener y especificar relaciones entre miembros de sociedades;
- la función *ideacional*: transmitir información entre miembros de sociedades;
- la función *textual*: proporcionar el tejido textual, esto es, la organización del discurso en relación con la situación.

A partir de estas tres macro-funciones, Breen y Candlin (1980) establecen un análisis de la comunicación que tiene en cuenta los siguientes factores:

- las convenciones que rigen las relaciones interpersonales entre
- el hablante y el oyente, o entre quien escribe y quien lee, y que permiten compartir significados (nivel interpersonal);
- las ideas o los conceptos que son comunicados y que contienen diferentes significados potenciales (nivel ideacional);
- las formas lingüísticas -los textos- en que se realizan tanto el sistema de ideas y conceptos como el sistema de relación interpersonal (nivel textual).

La capacidad de relacionar estos sistemas nos permite participar en un proceso de creación de significados, así como expresar o interpretar significados potenciales mediante un texto hablado o escrito. No obstante, a las tres macro-funciones de Halliday habría que añadir, en opinión de Breen y Candlin (*op. cit.*), otro factor, derivado de la propia naturaleza social o interpersonal de la comunicación, y que estaría compuesto por las actitudes, los valores y las emociones de carácter personal y sociocultural. Estos elementos, que son denominados, en conjunto, *afectos*, determinan aquello que elegimos comunicar y cómo vamos a comunicarlo. De este modo, la comunicación cotidiana sintetiza el conocimiento ideacional, interpersonal y textual junto con los afectos que forman parte de este conocimiento.

La teoría de Halliday supone una primera culminación de una línea de pensamiento que, desde los primeros años de nuestro siglo, se ha interesado por las relaciones entre el habla y el contexto. Los estructuralistas, como hemos visto, y, más tarde, Chomsky, habían excluido de la lingüística el estudio de este tipo de relaciones. El análisis de la lengua y el contexto se produce, sin embargo, en distintas corrientes de la lingüística europea que no habían desechado esta

dimensión, así como en otras disciplinas, como la filosofía, la antropología y la sociología, que llegan a un punto de encuentro en el estudio de la lengua como comunicación que desarrolla la pragmática. ...La idea de que la lengua se usa para hacer cosas y que el significado de las formas que utilizamos depende en gran medida del contexto sociocultural había sido introducida por Malinowski y Firth en el campo de la lingüística y constituye la base de los análisis en torno a las "funciones lingüísticas". El análisis lingüístico funcional guarda estrecha relación con la teoría de los actos de habla, elaborada en el campo de la filosofía por Austin y Searle. Esta teoría considera tres categorías de actos: el acto *locutivo* (el acto de decir algo con un significado conceptual), el *ilocutivo* (el acto que se realiza al decir algo, y que está relacionado con la intención), y el *perlocutivo* (el efecto que se produce en el oyente como resultado de un acto ilocutivo). La idea de que los actos de habla son inherentes a la lengua ha sido de gran valor para el desarrollo de los enfoques relacionados con el significado y con las funciones de la lengua (Yalden 1987).

### ***Widdowson: la lengua en el discurso***

Otra importante vertiente de investigación lingüística es el análisis del discurso, que tiene en Henry Widdowson uno de sus principales mentores. Widdowson ha investigado la relación entre los sistemas lingüísticos y su dimensión comunicativa en el texto y en el discurso. Usar una lengua implica algo más que adquirir una serie de estructuras y la capacidad de tomar decisiones adecuadas a la hora de realizar determinadas funciones lingüísticas; implica también la capacidad de producir enunciados que tengan sentido a lo largo de un discurso, así como la capacidad de entender los enunciados producidos por otros. Los hablantes, en la conducta lingüística habitual, no nos limitamos al mero hecho de producir una serie de enunciados, uno detrás de otro y sin relación entre ellos, sino que utilizamos los enunciados para la creación de un discurso. Sin embargo, como observa Widdowson, organizar un discurso supone tener en cuenta muchos factores a la vez. Los hablantes tienen que interpretar los enunciados de otros al tiempo que proporcionan sus propias contribuciones al proceso de negociación del significado que constituye el discurso. El interés por el proceso de comunicación, esto es, la forma en que creamos, negociamos e interpretamos significados constituye la razón de ser del análisis del discurso y, en general, de la denominada "lingüística del texto".

Las aportaciones de los enfoques centrados en el análisis del discurso son particularmente interesantes para quienes tienen que ver con la enseñanza de la lengua; así, por ejemplo, Widdowson propone un modelo (1990) que da cuenta de los rasgos esenciales del proceso que genera el discurso, en vez de diseccionar la conducta del hablante en la serie de componentes que constituyen la competencia comunicativa. Este modelo está construido a partir del concepto de *esquema*, que tiene que ver con la capacidad del hablante para extraer el significado de los datos sensoriales. La idea clave es que el hablante no deriva el significado de un análisis o de una consideración detenida de la propia lengua, sino que la lengua es tan sólo un medio, una serie de claves que conduce al significado. La lengua, al ser usada, actúa como una serie de indicadores que nos señala el área de conocimiento del mundo que hemos de hacer consciente para interpretar el mensaje; sólo cuando no somos capaces de relacionar la lengua con un esquema de referencia de nuestro conocimiento del mundo, cuando una palabra no activa este conocimiento, nos preguntamos por el significado específico de esta palabra, centramos nuestra atención en la propia lengua. Para Widdowson hay, por tanto, dos tipos de conocimiento: el conocimiento "sistémico" (*systemic knowledge*), centrado en las propiedades

formales de la lengua y el conocimiento "esquemático" (*schematic knowledge*), el que tenemos del mundo: nuestras creencias, ideas, experiencias, valores culturales, etc. Los esquemas constituyen, así, un conocimiento organizado que nos permite esperar o predecir determinados aspectos en nuestra interpretación del discurso (Brown y Yule 1983). En el uso natural de la lengua, el hablante nativo suele prestar poca atención al conocimiento "sistémico", que está, como hemos visto, subordinado al conocimiento "esquemático". Sin embargo, el alumno que aprende una lengua extranjera no dispone del conocimiento "sistémico" del que dispone un hablante nativo, por lo que el objetivo de la enseñanza se dirige precisamente a lograr que adquiera este conocimiento como recurso básico para poder desenvolverse en la comunicación.

Es claro que este breve repaso de las aportaciones teóricas de Hymes, Halliday y Widdowson no da cuenta de los avances realizados en los últimos treinta años por la investigación lingüística relacionada con la dimensión del uso de la lengua, pero sí permite poner el acento en tres contribuciones de especial interés desde la perspectiva de la enseñanza de las lenguas. Así, Hymes ha puesto énfasis en el factor fundamental de la adecuación contextual, mientras Halliday ha arrojado luz sobre las bases sociosemánticas del conocimiento lingüístico, dos aspectos de importantes implicaciones pedagógicas. Sin embargo, aunque tanto Hymes como Halliday reconocen la importancia de los factores contextuales y cohesivos, no llegaron a abrir líneas de investigación desde la perspectiva del discurso, un aspecto de enorme interés desde la perspectiva de la clase de lengua. La reflexión sobre la importancia de las implicaciones del análisis del discurso en la enseñanza de lenguas extranjeras es puesta de relieve por Widdowson, que complementa con su teoría de los esquemas las aproximaciones de los otros dos autores.

## 6.2. Bases teóricas sobre el aprendizaje de una lengua extranjera

Como acabamos de ver en el apartado anterior, el interés por la dimensión comunicativa de la lengua ha motivado en las tres últimas décadas el desarrollo de conceptos y corrientes de pensamiento de gran dinamismo que han influido de modo notable en los fundamentos de la enseñanza de las lenguas extranjeras. Richards y Rodgers (1986) observan que, como contraste a lo mucho que se ha escrito sobre la dimensión comunicativa de la lengua, hay relativamente pocas aportaciones en lo que respecta a una teoría del aprendizaje que fundamente la enseñanza comunicativa. Para estos autores, los elementos de esta teoría deben ser, en gran medida, deducidos de la práctica de los profesores, y pueden reducirse a tres principios básicos:

- *principio de la comunicación*: las actividades que implican comunicación real promueven el aprendizaje;
- *principio de la tarea*: las actividades en las que se usa la lengua para realizar tareas significativas promueven el aprendizaje;
- *principio de la significatividad*: la lengua que es significativa para el alumno permite desarrollar el proceso de aprendizaje.

Sin embargo, aunque no podamos hablar todavía de una teoría del aprendizaje parangonable a la teoría sobre la naturaleza comunicativa de la lengua que puede deducirse de los trabajos precursores de Hymes, Halliday o Widdowson, lo cierto es que los principios del

enfoque comunicativo han encontrado una importante base de fundamentación en los estudios que a lo largo de los años 60 y 70 se han venido realizando en torno a los problemas relacionados con la adquisición de las lenguas extranjeras. Al mismo tiempo que la teoría lingüística se preocupaba por el desarrollo del concepto de competencia comunicativa, se acentuaba el interés de los investigadores por el análisis de los procesos que constituyen la enseñanza y el aprendizaje. Mientras en los años 60 se habían desarrollado modelos sobre el análisis de la enseñanza, en los 70 surge el interés por esquemas similares relacionados con el proceso de aprendizaje, que permitirían complementar la perspectiva del proceso de enseñanza. Las primeras investigaciones sobre el proceso de aprendizaje que se realizaron en el campo de las lenguas extranjeras estuvieron centradas en el análisis de los errores de los alumnos, si bien pronto se vio que este tipo de análisis tenía un alcance limitado como explicación del complejo fenómeno de la adquisición de las lenguas extranjeras, lo que llevó a mediados de los 70 a una ampliación del enfoque, con objeto de dar una respuesta adecuada a la actuación lingüística total del alumno, y no sólo de sus errores (Richards 1985). El nuevo enfoque pretendía explicar los problemas relacionados con la adquisición de las lenguas extranjeras mediante el desarrollo de teorías relacionadas con los procesos psicológicos implicados en el aprendizaje. Esto dio origen a un conjunto de estudios, investigaciones y experimentaciones que constituyen lo que se conoce hoy como teoría de la adquisición de segundas lenguas.

Dentro del campo de estudio de la adquisición de segundas lenguas se incluye una larga serie de aspectos relacionados con el aprendizaje de la lengua, como el análisis comparado del desarrollo del aprendizaje en contextos formales -como la clase- o naturales, el estudio de la naturaleza de los procesos que conducen al conocimiento lingüístico o el análisis de los efectos de distintas variables -sociales, cognitivas, afectivas, etc.- en el aprendizaje de lenguas extranjeras. Teniendo en cuenta los objetivos de este libro, presento a continuación un breve repaso de algunos de los aspectos clave que constituyen el esquema básico de investigación de la teoría sobre la adquisición de segundas lenguas. Hay que tener en cuenta, sin embargo, que el análisis de las variables cognitivas y afectivas de los alumnos, un aspecto importante de la teoría, ha sido ya tratado en el epígrafe 3.2, a propósito de las contribuciones iniciales del alumno al currículo, y que los problemas relacionados con el contexto son objeto de análisis en el próximo epígrafe de este mismo capítulo.

### ***La transferencia lingüística***

Los análisis de errores y las investigaciones sobre la *interlengua* de los alumnos surgieron como reacción a la teoría del análisis contrastivo, que consideraba la transferencia lingüística como el proceso central del aprendizaje de las lenguas extranjeras. El enfoque del análisis contrastivo se asociaba, así, a una visión conductista del aprendizaje. Recientemente, el análisis de errores y el análisis de la interlengua se han orientado hacia los procesos cognitivos que utilizan los alumnos para reorganizar la información de entrada (input) que reciben en la nueva lengua. Ahora bien, la transferencia lingüística sigue siendo un hecho en el aprendizaje de lenguas extranjeras; por ello, el enfoque actual del análisis de los errores de los alumnos y de la interlengua no rechaza el concepto de transferencia lingüística, pero lo considera desde una perspectiva teórica orientada hacia los procesos cognitivos implicados en el aprendizaje. Así, desde los años 80 ha resurgido el interés por el fenómeno de la transferencia lingüística, entendida no como un proceso mecánico de transferencia de las estructuras de la primera lengua, sino como un mecanismo cognitivo que implica muchos factores. La transferencia



lingüística ha dejado de ser considerada como la incapacidad de quien aprende la nueva lengua para resistirse a la influencia de los modelos de la primera lengua; en la perspectiva actual, se considera que la transferencia interactúa con los procesos de desarrollo de la nueva lengua, aunque de una forma que no está todavía plenamente descrita (Richards 1985).

Richards (*op. cit.*, 66), al estudiar este cambio de enfoque con respecto al concepto de transferencia lingüística, hace repaso de las investigaciones que se han desarrollado en este campo y resume del siguiente modo las distintas formas en que pueden afectar al aprendizaje de lenguas extranjeras las diferencias entre la L1 y la L2:

- a) Pueden afectar al orden en el que se adquieren los diferentes rasgos de la nueva lengua;
- b) Pueden llevar a que se eviten determinadas estructuras de la nueva lengua;
- c) Pueden llevar a una superproducción de determinadas formas de la nueva lengua, que se considera que pueden ser portadoras de funciones discursivas de la L1;
- d) La transferencia lingüística puede restringir los procesos de adquisición.

### ***El análisis de errores***

En el campo de la Lingüística Aplicada, el concepto de análisis de errores fue, inicialmente, el resultado de la aplicación de conceptos provenientes de la teoría lingüística de los 60 y de las investigaciones sobre la adquisición de la primera lengua. El primero en utilizar de forma sistemática este concepto en el campo de las lenguas extranjeras fue Corder, quien advirtió que el análisis de errores podía proporcionar información sobre el sistema de la lengua que está usando el alumno (esto es, que ha aprendido) en un momento concreto a lo largo del curso. Corder (1967; en Muñoz Liceras 1992) señala que, en un primer momento, se pensó que los errores eran el resultado de la interferencia que producen en el aprendizaje de la L2 los hábitos adquiridos de la L1. Según este planteamiento, la principal aportación del lingüista a la enseñanza de lenguas consistiría en el desarrollo de un intenso estudio contrastivo entre la L1 y la L2, que permitiera la descripción de las áreas de dificultad con las que se había de enfrentar el alumno. Esto sería de gran utilidad para el profesor, que podría poner énfasis en la enseñanza con objeto de superar estas áreas de dificultad. Sin embargo, como observa Corder:

A los profesores no les ha logrado convencer este planteamiento de los lingüistas por la sencilla razón de que su experiencia les ha mostrado cuál es la base de estas dificultades y no les ha parecido que la información de los lingüistas hubiera proporcionado ningún tipo de información novedosa y de interés. Tenían claro, por ejemplo, que los lingüistas no podían predecir algunos de los errores con los que ellos estaban familiarizados. El profesor se ha ocupado más, generalmente, de *cómo* habérselas con esas áreas de dificultad que de la mera identificación de las mismas, y es lógico que le haya parecido que el lingüista tenía poco que decirle a este respecto.

(Corder 1967; en Muñoz Liceras 1992, 32)

Según la teoría de Corder, el adulto que aprende una lengua extranjera formula y comprueba hipótesis a lo largo del proceso de aprendizaje, de la misma manera que lo hace el niño con respecto a la lengua materna. Esta estrategia de la comprobación de hipótesis, así como la existencia de un posible programa interno, son aspectos comunes en la adquisición de L1 y de

L2. Existen, sin embargo, diferencias entre las estrategias para aprender una primera y una segunda lengua: quien aprende una lengua materna cuenta con un número ilimitado de hipótesis, que tiene que comprobar, sobre la naturaleza de la lengua que está aprendiendo, mientras la tarea del que aprende una lengua extranjera es más sencilla, ya que sólo tiene que verificar si los sistemas de la nueva lengua son los mismos que los de la primera, y, en caso de que sean diferentes, determinar cuál es su naturaleza. Desde este punto de vista, el conocimiento por parte del alumno de su lengua materna debe considerarse desde un enfoque positivo, en la medida en que facilita la tarea del aprendizaje, lo que lleva a concluir que los errores no deben verse como signos de inhibición sino simplemente como resultado de la aplicación de estrategias de aprendizaje (*op. cit.*, 39-40).

Hay algunos aspectos de la teoría de Corder que merece la pena destacar desde la perspectiva del enfoque comunicativo. Por una parte, la afirmación de que es el alumno quien controla, en última instancia, la adquisición de los datos que le presenta el profesor; es decir: no todo lo que se enseña es aprendido por el alumno. Lo que realmente aprende el alumno viene determinado por las características del mecanismo de adquisición de la lengua y no por las del programa de curso. Esto lleva a la idea de que en la planificación de los programas de lenguas extranjeras es necesario tener más en cuenta las necesidades del alumno. Desde este punto de vista, Corder (*op. cit.*) observa que sería interesante determinar si existe un programa interno del alumno en virtud del cual se ordene la secuencia de adquisición de la nueva lengua y, en caso afirmativo, describirlo. A este respecto, el estudio de los errores de los alumnos desempeñaría un papel fundamental. Los errores sistemáticos -esto es, aquellos que no son el resultado de factores accidentales como los lapsus de memoria, el cansancio o la influencia de una emoción fuerte, por ejemplo- nos revelan el conocimiento subyacente del alumno con respecto a la nueva lengua en un momento determinado, es decir, su *competencia transitoria*. Para que esta competencia pueda existir, es necesaria la concurrencia de un factor clave: la motivación. En opinión de Corder, la adquisición de la primera lengua es la realización de la predisposición del niño para desarrollar un comportamiento lingüístico, mientras en el aprendizaje de la lengua extranjera esta predisposición debe sustituirse por la motivación. Para Corder, si existe motivación, es inevitable que una persona aprenda una lengua segunda si se le pone en contacto con los datos de dicha lengua. En apoyo de su tesis, Corder apela a los estudios sobre la aptitud para el lenguaje, que consideran la motivación y la inteligencia como los dos factores que se correlacionan de forma más significativa con el éxito en el dominio de una lengua extranjera.

Al presentar las características del currículo comunicativo, he comentado la importancia del análisis de las necesidades de los alumnos y la importancia de la motivación en el aprendizaje, dos aspectos importantes en los que, como acabamos de ver, pone énfasis Corder. El análisis de necesidades de los alumnos tiene sentido si contribuye a enfocar la enseñanza en función de las características y los objetivos de los alumnos, lo que conduce a una dinámica de negociación y de consulta en clase sobre diferentes aspectos del curso. No siempre es fácil la negociación, como ya hemos visto. Las ideas preconcebidas del profesor o de los alumnos constituyen barreras que, en ocasiones, son difíciles de superar; sin embargo, el esfuerzo que se invierta en superar estas dificultades es de todo punto rentable. Hay que tener en cuenta, en este sentido, la relación directa que existe entre la negociación y la motivación. Un ejercicio o una actividad de clase que no tenga sentido para el alumno o que responda a un objetivo que no le resulta claro provocará una pérdida de interés y de motivación; sin embargo, si la actividad responde a un objetivo afín a las expectativas o a las necesidades del alumno, probablemente

despertará su interés y, con ello, la potenciación de los mecanismos necesarios para que el aprendizaje pueda realizarse de modo eficaz.

### ***La interlengua***

Estrechamente relacionado con el análisis de errores está el concepto de *interlengua*, propuesto por Selinker. El presupuesto básico de este autor es la existencia en la mente de una estructura psicológica latente, es decir, una ordenación previa del cerebro que se activa siempre que un adulto intenta producir significados en la lengua que está aprendiendo. Esta estructura es diferente a la estructura latente del lenguaje que existe en el caso de la lengua materna y que responde a una ordenación ya formulada en el cerebro, contrapartida biológica de la *gramática universal*, que el niño transforma en una *estructura concreta* de una gramática particular a través de un serie de etapas de maduración. Estos rasgos no se dan en la estructura psicológica latente relacionada con la lengua extranjera, ya que, en este caso, ni hay un programa genético, ni hay nada equivalente a una gramática universal, ni existen garantías de que el intento de aprendizaje tenga éxito, mientras hay muchas posibilidades de que exista una superposición entre esta estructura latente de adquisición del lenguaje y otras estructuras del intelecto (Selinker 1972; en Muñoz Liceras 1992). A partir de estos presupuestos, Selinker establece las bases de su hipótesis:

Centraremos nuestra atención analítica sobre los únicos datos observables con los que podemos formular predicciones teóricas: las locuciones que se producen cuando el alumno intenta pronunciar oraciones de una lengua objeto (LO). Este conjunto de oraciones no es, para la mayor parte de los que aprenden una L2, idéntica al conjunto hipotetizado de las que produciría un hablante nativo de esa LO que intentara expresar los mismos significados que el alumno. Puesto que estos dos conjuntos de locuciones no son idénticos, cuando formulemos los principios relevantes para una teoría del aprendizaje de lenguas segundas estaremos completamente justificados, quizá hasta obligados, a presentar como hipótesis la existencia de un sistema lingüístico independiente: sobre la base de los datos observables que resultan de los intentos del alumno en la producción de una norma de la LO. LLamaremos "interlengua" a este sistema lingüístico.

(Selinker, 1972; en Muñoz Liceras 1992, 84)

El problema está en que no conocemos las unidades de la estructura psicológica latente, por lo que Selinker propone utilizar unidades detectables en la estructura superficial de la interlengua que puedan ser comparadas con la L1 y con la LO. La estructura superficial de las oraciones de la interlengua puede explicarse a partir de procesos de la estructura psicológica latente, entre los que Selinker (*op. cit.*) destaca los cinco siguientes:

- a) transferencia lingüística: tiene que ver con los elementos, reglas y subsistemas de la interlengua que proceden de la lengua materna.
- b) transferencia de instrucción: se trata de la interlengua que es resultado de elementos identificables en los procesos de instrucción.
- c) estrategias de aprendizaje: resultan del acercamiento del alumno al material que debe aprenderse.
- d) estrategias de comunicación: se deben al acercamiento que lleva a cabo el alumno para comunicarse con hablantes nativos en la LO.

e) hipergeneralización del material lingüístico: determinadas reglas y rasgos semánticos de la LO se generalizan en la interlengua, lo que produce que se apliquen en contextos no adecuados.

De estos procesos derivan lo que Selinker denomina *elementos fosilizados*, esto es, las unidades de la L1 que permanecen en la interlengua con independencia de la cantidad de instrucción que haya recibido el alumno. Hay que tener en cuenta que las estructuras fosilizadas tienden a permanecer como actuación potencial y que vuelven a emerger en la producción de una interlengua incluso cuando parecían erradicadas, especialmente cuando el hablante dirige su atención hacia temas nuevos o que entrañan cierta dificultad intelectual o cuando se encuentra en estado de ansiedad o excitación y, en menor medida, también cuando se encuentra en estado de máxima relajación. La *fosilización* es, por tanto, un mecanismo que se encuentra en la estructura psicológica latente y subyace al material lingüístico superficial que los hablantes tienden a mantener en las producciones de su interlengua, sin tener en cuenta la edad del alumno o las características de la instrucción que haya recibido.

Como acabamos de ver en las propuestas de Corder y de Selinker, los estudios sobre los errores y la interlengua amplían en los años 60 y 70 su enfoque para incluir, más allá de los aspectos relacionados con el desarrollo de los sistemas lingüísticos como la fonología, la morfología o la sintaxis, también la dimensión comunicativa. En estos años comienzan a desarrollarse estudios sobre distintos aspectos del habla como las repeticiones, las correcciones, las pausas, los mecanismos de reparación, etc., en relación con la comunicación y el discurso en la lengua extranjera, así como la adquisición y el uso de actos de habla como pedir disculpas, hacer cumplidos, expresar disconformidad, etc. Así mismo, en relación con los rasgos discursivos y con las tácticas que utilizan los alumnos para lograr determinados efectos comunicativos, se estudian los turnos de palabra, las presentaciones, las fórmulas de inicio y finalización del discurso, etc. El estudio, por tanto, de la adquisición de destrezas comunicativas y pragmáticas vino a complementar el campo de investigación limitado hasta entonces a los estudios sobre la adquisición de aspectos gramaticales (Richards 1985).

### ***La información de entrada (input)***

Un aspecto muy debatido en relación con la variable que denominaré "información de entrada" es la relación que existe entre este tipo de información que recibe el alumno y lo que efectivamente aprende. A este respecto, una de las hipótesis que se han barajado es la existencia de correlación entre el orden de frecuencia con que aparecen determinados morfemas en la información de entrada y el uso de estos morfemas por parte de los alumnos. No hay conclusiones definitivas a este respecto, dado que existe evidencia empírica a favor y en contra de esta hipótesis. Las repercusiones de este dilema en el campo de la enseñanza de lenguas extranjeras han provocado posturas enfrentadas en relación con el papel de la enseñanza formal de la lengua. Así, mientras Pienemann (1984) defiende que la enseñanza formal afecta a la velocidad con que una determinada estructura es adquirida, así como a la frecuencia de uso y a la diversidad de contextos en los que tal estructura se aplica, Krashen (1982) argumenta que no es necesaria la enseñanza formal, en la medida en que los alumnos adquieren la lengua mediante su uso, siempre que la información de entrada reúna las siguientes condiciones: que sea comprensible e interesante, que esté centrada en el significado, que no se presente en una determinada secuencia gramatical y que esté un poco por encima del nivel de comprensión que tenga el alumno.

Otro aspecto interesante en relación con esta variable es cómo se hace comprensible la información de entrada en la interacción lingüística entre hablantes nativos y no nativos, por una parte, y entre el profesor y el alumno, por otra. En contextos naturales se han investigado los registros de habla que se utilizan entre hablantes nativos y no nativos, que suelen responder a características como una menor complejidad sintáctica, un vocabulario más concreto o un énfasis en aspectos prosódicos o paralingüísticos. Por otra parte, recientemente se ha producido un notable desarrollo de las investigaciones en torno a las formas de interacción entre el profesor y los alumnos en el contexto formal de la clase. Estudios sobre las características del tipo de discurso del profesor, las estrategias de aprendizaje de los alumnos o la relación que existe entre la participación del alumno en clase y su nivel de dominio de la nueva lengua permiten llegar a una mayor comprensión sobre la naturaleza de la enseñanza de las lenguas extranjeras y abren un campo de investigación que promete rendir buenos frutos en el próximo futuro.

### ***Los procesos de aprendizaje***

En el campo de la adquisición de segundas lenguas se denomina "procesos de aprendizaje" a las conductas, conscientes o inconscientes, de carácter cognitivo que desarrollan los alumnos al adquirir y usar una segunda lengua. Para arrojar luz sobre la naturaleza de estos procesos se han realizado estudios sobre aspectos como el papel que desempeña la memoria a largo o a corto plazo, el conocimiento consciente o inconsciente o los efectos de la edad y del estilo de aprendizaje en los procesos de aprendizaje (Richards 1985). Hay que tener en cuenta que no disponemos de ninguna teoría lingüística o psicológica capaz de describir el complejo fenómeno del aprendizaje humano de lenguas extranjeras, por lo que los datos experimentales procedentes del estudio de la adquisición de lenguas, así como la propia práctica de la enseñanza o la aplicación de teorías lingüísticas son los instrumentos que nos pueden permitir ir desbrozando el camino hacia un mayor conocimiento de los problemas relacionados con este tipo de aprendizaje.

Quizá una de las teorías relacionadas con los procesos de aprendizaje que han tenido mayor impacto sobre la enseñanza de lenguas extranjeras en años recientes es la propuesta por Krashen (1981; 1982; 1983) en sus trabajos sobre el modelo del monitor y la actuación de los adultos en la L2. Krashen distingue dos procesos en relación con el conocimiento lingüístico: la *adquisición*, que se refiere al modo en que las habilidades lingüísticas se internalizan de modo "natural", esto es, sin una atención consciente a las formas lingüísticas; y el *aprendizaje*, que es un proceso consciente, consecuencia bien de una situación formal de aprendizaje o de un programa de estudio individual. Para Krashen, la adquisición es el proceso primario, mientras que el aprendizaje puede contribuir a la producción lingüística sólo cuando la información aprendida se utiliza como un "monitor" que procesa la información de salida (*output*) en situaciones en las que el hablante centra su atención en aspectos formales de la lengua, conoce las reglas subyacentes y tiene tiempo para aplicar este conocimiento. El monitor opera, así, como un mecanismo de control, que permite autocorregirse al alumno.

Aunque tanto la hipótesis del monitor como la relacionada con la información de entrada que he comentado en el apartado anterior han sido objeto de aplicaciones prácticas (Krashen y Terrell 1983) en un intento de encontrar fundamentación empírica, se han rebatido recientemente algunos de los principios fundamentales en que tales hipótesis se sustentan. Así,

el principio de que el aprendizaje no puede llegar a convertirse en adquisición es contestado por Richards (*op. cit.*) a partir del hecho de que determinadas frases coloquiales, rutinas conversacionales o incluso formas verbales y frases que los alumnos han aprendido conscientemente pasan pronto a un uso automático e inmediato. McLaughlin (1978; en Muñoz Licerias 1992), en la misma línea crítica, considera que el modelo del monitor no es válido porque se basa en la experiencia subjetiva y no en actos de comportamiento y, al igual que Richards, niega el principio fundamental de Krashen de que lo "aprendido" no es válido para iniciar producciones y que sólo lo "adquirido" puede utilizarse para tal propósito.

### ***Las estrategias de los alumnos***

A la hora de explicar cómo relaciona el alumno la información de entrada que recibe con sus conocimientos previos, caben, en opinión de Ellis (1986), dos explicaciones: o bien se trata de que el alumno hace uso de las mismas estrategias cognitivas generales que utiliza en otras formas de aprendizaje; o bien el alumno posee una facultad lingüística especial -llamada "gramática universal"- que le capacita para operar sobre la información de entrada con objeto de descubrir las reglas de la nueva lengua del modo más eficiente posible. Para Tarone (1980; citado en Ellis, *op. cit.*, 13), el alumno dispone de las tres siguientes series de estrategias:

- a) *Las estrategias de aprendizaje.* Son los medios mediante los cuales el alumno procesa la información de entrada de la L2 con objeto de desarrollar su conocimiento lingüístico. Pueden ser conscientes y relacionadas con la conducta (como, por ejemplo, la memorización o la repetición con el fin de recordar), o bien inconscientes y de carácter psicolingüístico (por ejemplo, las inferencias).
- b) *Las estrategias de producción.* Están relacionadas con los intentos del alumno por usar el conocimiento que ya ha adquirido de la nueva lengua de forma eficiente, clara y con el mínimo esfuerzo. Por ejemplo, ensayar lo que va a decirse, planificar un discurso, o preparar la forma en que se estructurará una serie de oraciones.
- c) *Las estrategias de comunicación.* Tienen que ver con los intentos del alumno por comunicar significados con respecto a los cuales no dispone de conocimientos lingüísticos. Esto es frecuente en contextos naturales, en los que el alumno necesita constantemente expresar ideas que están más allá de sus recursos lingüísticos. Ejemplos de este tipo de estrategias son las preguntas que piden ayuda (ej. ¿Cómo se dice...?) o las paráfrasis.

Las estrategias del alumno no se pueden analizar directamente, sino que han de ser inferidas de su actuación lingüística, lo que hace que la investigación sea especulativa y de carácter teórico. En un principio, los estudios sobre las estrategias de los alumnos se centraron en el análisis de los errores, a partir de la consideración de oraciones aisladas. Más tarde, la investigación ha enfocado el análisis desde la perspectiva del discurso, con el fin de describir cómo el alumno negocia los significados en colaboración con el interlocutor. De este modo puede obtenerse una visión más adecuada de las relaciones entre la información de entrada, el procesamiento interno y la información de salida (output) (Ellis, *op. cit.*).

## *Las tareas*

Al inicio de este epígrafe he comentado los tres principios que deducen Richards y Rodgers de la práctica de la enseñanza comunicativa. Uno de ellos postula que las actividades en las que se usa la lengua para realizar tareas significativas promueven el aprendizaje. Esta conclusión coincide con las de otros autores que consideran que lo importante a la hora de analizar el procesamiento cognitivo y lingüístico del alumno no es la información de entrada que se proporciona sino lo que el alumno hace con esa información, esto es, las tareas que realiza. Las tareas son consideradas, así, como una variable fundamental para determinar el éxito en el aprendizaje de la lengua. Johnson (1982), desde la perspectiva de la enseñanza comunicativa, llega a la conclusión de que las tareas construidas en torno a un "vacío de información", que obliga a los alumnos a compartir la información y negociar, promueven más que otras la adquisición de la lengua. La relación que exista entre diferentes tipos de tareas y el éxito en el aprendizaje es un asunto que ha cobrado especial auge en los últimos años, como consecuencia del incremento del número de estudios en torno a enfoques pedagógicos que utilizan las tareas como eje de organización del programa de enseñanza.

Desde un enfoque amplio, podemos considerar la tarea como cualquier objetivo o actividad que se realiza mediante el uso de la lengua. Así, para Richards (1985):

Un alumno puede participar en tareas como repetir una palabra o una frase, dar instrucciones en la nueva lengua, leer un párrafo y contestar preguntas sobre su contenido, escuchar una lectura y resumir los puntos principales, recibir instrucciones y realizar una acción a partir de lo que se haya comprendido, trabajar con otro alumno y utilizar la nueva lengua para resolver un problema, escribir una carta o copiar un párrafo de un libro.

(Richards 1985, 76)

Esta definición no distingue entre aquellas tareas que tienen como objetivo la práctica de aspectos formales de la lengua y las que se dirigen a objetivos propiamente comunicativos. Más adelante (7.4), al considerar los problemas relacionados con los programas de tareas, volveré sobre esta distinción. De momento lo que interesa adelantar es que las tareas difieren unas de otras en función de distintos aspectos, como el tipo de respuesta que se exija al alumno, la forma de interacción en la éste participe (ej. con un texto o bien con otro alumno), el nivel de procesamiento lingüístico requerido o bien el tipo de producción lingüística que se demande.

Si analizamos las tareas en función del nivel de procesamiento que implican, podemos comparar entre las que conducen a una respuesta mecánica, que supone un bajo nivel de procesamiento y que requieren el uso de la memoria de corto plazo, como es el caso de los ejercicios de práctica controlada, y las que conducen a una respuesta comunicativa, que implican procesos de adquisición lingüística de más alto nivel. Otra perspectiva de análisis con respecto a las tareas es considerar si el tipo de lengua que se produce en la interacción entre los alumnos es la adecuada para facilitar el aprendizaje. Widdowson (1990) da una respuesta negativa a esta hipótesis al considerar lo que él denomina "el problema del aprendizaje natural de la lengua". Según el planteamiento de Widdowson, los alumnos no infieren el conocimiento del sistema lingüístico de la mera realización de actividades comunicativas y, de hecho, se produce con frecuencia que los alumnos tienen un tipo de actuación lingüística imperfecto, que no se sustenta en una competencia subyacente, por lo que el mero hecho de hacer cosas mediante el uso de la lengua no parece conducir de forma natural al conocimiento del sistema

lingüístico. En contra de esta opinión, Richards (*op. cit.*) considera que, aunque el tipo de lengua que puede producirse en la interacción de los alumnos al realizar la tarea sea imperfecto o inadecuado desde un punto de vista sociolingüístico, el uso de estrategias comunicativas en la negociación de los significados -repeticiones, aclaraciones, etc- promueve la adquisición al proporcionar información de entrada comprensible para el alumno.

### ***La variación contextual***

Uno de los más importantes problemas de los estudios sobre la adquisición de segundas lenguas es el derivado del hecho de que los errores de los alumnos no son sistemáticos, es decir, no responden siempre a unos mismos patrones de actuación lingüística sino que dependen de diferentes variables. Se han descrito, por una parte, una serie de variables individuales, relacionadas con factores como la motivación, la inteligencia, la edad, etc. A este tipo de variables me he referido ya al comentar la importancia que el currículo comunicativo otorga a la consideración de las características individuales de los alumnos. Pero la actuación del alumno que aprende una lengua depende, también, de variables relacionadas con el contexto. Los alumnos utilizan sus conocimientos de la nueva lengua de forma distinta en diferentes situaciones; así, por ejemplo, si el alumno se encuentra urgido por la necesidad de comunicar algo en un preciso instante, no dispone de tiempo para organizar adecuadamente sus conocimientos con objeto de sacar el mejor partido de ellos, por lo que producirá errores que no ocurrirían en situaciones en las que tiene la oportunidad de controlar su actuación lingüística de forma más reposada. En términos más precisos podemos decir que los alumnos varían sistemáticamente la selección de las formas de una determinada interlengua según estén utilizando un estilo coloquial en un tipo de discurso no planificado o bien un estilo cuidado en un discurso planificado (Ellis 1986).

Los investigadores que se han interesado por el efecto del contexto de aprendizaje en la adquisición de las lenguas extranjeras han desarrollado estudios sobre las diferentes características del aprendizaje en el contexto formal de la clase en relación con el aprendizaje fuera de este contexto. En esta misma línea de investigación, los estudios sobre el fenómeno de la *pidginización* -el desarrollo de una interlengua caracterizada por una falta de morfología flexiva y un sistema léxico y gramatical restringido- han demostrado que el grado de desarrollo de la lengua es un reflejo del tipo de interacción que se produce entre el alumno y la cultura del nuevo grupo social al que accede. Así, cuando existe una gran distancia social entre quien aprende una lengua y la comunidad de los hablantes de esa lengua, como es el caso hoy día de los trabajadores inmigrantes en países europeos, es muy probable que las barreras afectivas y sociales dificulten el proceso de adquisición de la nueva lengua (Schumann 1978; citado en Richards 1985).

### **6.3. El análisis del entorno: Factores sociales, educativos y culturales.**

Las bases teóricas sobre la lengua y su aprendizaje permiten fundamentar las decisiones que han de adoptarse en los niveles de planificación y de aplicación del currículo. Ahora bien, para que estas decisiones sean adecuadas y eficaces es necesario llevar a cabo un análisis previo sobre los factores sociales, educativos y culturales del entorno en el que se pretende llevar a cabo el proyecto de enseñanza. Al igual que ocurre en el mundo de los negocios, el "análisis del mercado" es un estadio fundamental de cualquier plan de actuación. Este análisis constituye, así,



otra de las dimensiones de la fundamentación curricular.

Las circunstancias en las que haya de llevarse a cabo el análisis del entorno condicionarán, desde luego, el enfoque y los procedimientos del análisis. Así, si el currículo va a establecerse en un lugar en el que los responsables de la planificación no han acometido previamente ningún tipo de actuación educativa, la obtención de datos se convierte en una labor fundamental como base de orientación del proyecto y deberá tener en cuenta circunstancias relacionadas con aspectos como las relaciones internacionales entre el país de la empresa promotora del currículo y el país receptor, las expectativas de la demanda, las características socioeconómicas, políticas, etc. Sin embargo, si los responsables del proyecto tienen experiencia previa en el país la información disponible permitirá obviar algunos pasos del proceso de obtención de los datos. Si se trata de establecer el currículo en el propio país de la empresa promotora, el análisis se orientará, lógicamente, hacia aspectos como la expectativa de demanda, la situación de la oferta de servicios similares, etc., dado que las circunstancias sociales y culturales son conocidas. La mayoría de los centros que ahora constituyen la red del Instituto Cervantes, por ejemplo, habían desarrollado ya actividad docente y cultural antes de su adscripción patrimonial al nuevo organismo; así, el Plan Curricular del Instituto Cervantes se estableció sobre una base de experiencia previa. Esta situación es muy diferente a la de una empresa española que decida invertir su patrimonio en la creación de un centro docente dedicado a la enseñanza del español para alumnos extranjeros aprovechando el atractivo turístico del entorno y sin experiencia previa en este tipo de actividades. No cabe hablar, por tanto, de un único enfoque en el planteamiento de la recolección de datos, aunque es indudable que un análisis previo, con unas u otras características, es una condición necesaria a la hora de orientar la planificación de cualquier proyecto de enseñanza.

En este epígrafe consideraré, a partir de la clasificación que proponen Dubin & Olshtain (1986), algunos de los factores clave que habrán de tener en cuenta los responsables de la planificación curricular a la hora de realizar un análisis de las características del entorno. En el epígrafe 6.4 me ocuparé en particular de los factores relacionados con la situación de enseñanza.

### ***El entorno lingüístico: segunda lengua, lengua extranjera***

Un primer factor que ha de ser objeto de análisis es el entorno lingüístico en el que vaya a llevarse a cabo el proyecto. Así, por ejemplo, un currículo que vaya a desarrollarse en un país hispanohablante tendrá, presumiblemente, características diferentes a las de un currículo que vaya a establecerse en un país no hispanohablante, en la medida en que las oportunidades de contacto con la lengua por parte de los alumnos son cotidianas en el primer caso y muy esporádicas en el segundo. Este hecho tendrá, sin duda, importantes repercusiones en el enfoque metodológico del currículo y en el ritmo de aprendizaje; las metas de los alumnos serán, además, claramente diferentes. La necesidad de comunicarse para establecer una serie de relaciones sociales básicas es acuciante en quien ha de desenvolverse cotidianamente en una lengua extranjera y en un entorno extraño, regido por normas y pautas sociales en ocasiones muy alejadas de las propias. Sin embargo, las metas del alumno extranjero que aprende español en su propio país son generalmente mucho más difusas, en ocasiones prácticamente indeterminadas y, con frecuencia, alejadas en el tiempo. Por tanto, es necesario tener en cuenta las repercusiones que, para la planificación curricular, se derivan del hecho de que el aprendizaje se produzca en un país hispanohablante o en un país no hispanohablante.

A propósito de esta primera diferenciación existe debate sobre el uso de dos términos que con frecuencia se utilizan indistintamente: *segunda lengua* y *lengua extranjera*. No hay una opinión unánime con respecto al uso de estos términos. En algunos casos, los especialistas declaran al inicio de sus trabajos que van a utilizarlos indistintamente, mientras que en otros casos la diferenciación es fundamental para la comprensión del análisis que se propone. Crystal (1994, 368) comenta que, aunque la expresión lengua extranjera se emplea de modo popular para referirse a cualquiera que no sea la nativa de un país, también se suele utilizar de este modo la expresión segunda lengua, si bien muchos lingüistas distinguen ambos términos e identifican importantes diferencias en los propósitos de aprendizaje, métodos de enseñanza y niveles de logro alcanzados; así, en este sentido más restringido, la lengua extranjera es una lengua no nativa que se enseña en las escuelas y no tiene categoría de medio de comunicación rutinario en ese país, mientras la segunda lengua es una lengua no nativa que se emplea de modo amplio para comunicación, habitualmente como medio de educación, gobierno o negocios.

### ***Importancia de la lengua en la sociedad-meta***

Otro factor que debe considerarse es el papel que desempeña la lengua que va a ser objeto de enseñanza en la sociedad en la que el currículo pretende establecerse. Así, en países no hispanohablantes, podemos investigar el lugar que ocupa el español entre las lenguas extranjeras que se estudian en el sistema educativo, particularmente en la enseñanza secundaria y superior. Conviene, además, obtener información sobre el grado de efectividad de la enseñanza del español en el sistema educativo del país, para lo que puede analizarse la documentación oficial del Ministerio de Educación -estadísticas, informes, etc.- y los estudios realizados por centros especializados o universidades, así como las características de los programas de enseñanza que se estén aplicando. En relación con los programas pueden considerarse aspectos como el enfoque de los materiales de enseñanza, los cursos de formación de los profesores, los procedimientos metodológicos y los sistemas de evaluación, así como la opinión de los profesores y de los alumnos. La existencia o no de departamentos de estudios hispánicos en las universidades es otro dato que proporciona información importante, sobre todo por las relaciones con los hispanistas y los investigadores interesados por la lengua española o por la cultura de los países hispanohablantes. También es interesante considerar la enseñanza del español fuera del sistema educativo, en centros de carácter público o privado. Pueden existir escuelas oficiales dedicadas a la enseñanza de idiomas que no estén integradas en las universidades y que ofrezcan sus servicios como enseñanzas especializadas subvencionadas por el Estado. Habrá que indagar, así mismo, sobre la existencia o no de centros privados que ofrezcan enseñanza del español. La demanda de certificados que reconozcan niveles de competencia en español es otro factor interesante. Si consideramos el desarrollo del currículo en un país hispanohablante, el análisis de las necesidades de los alumnos se convierte en un requisito fundamental. El abanico de posibilidades en este caso es, desde luego, amplísimo, desde las necesidades básicas y urgentes de subsistencia de quienes no tienen conocimientos previos del idioma, hasta las necesidades claramente orientadas hacia el ámbito académico de aquellos interesados en hacer estudios superiores o de postgrado.

Otra dimensión importante en relación con el papel de la lengua en la sociedad es la relacionada con el mundo económico. La creciente demanda de cursos de español de los negocios que se observa, por ejemplo, en los centros del Instituto Cervantes es un indicio claro de que la importancia del español como lengua de relaciones comerciales se ha incrementado en

los últimos años. Habría que considerar en qué medida los centros privados tienen oferta de cursos específicos orientados hacia las relaciones profesionales o hacia los negocios. Las oficinas de empleo, o los organismos que desempeñan una función equivalente, pueden ser una buena fuente de información con respecto a los idiomas que se requieren para acceder a distintos puestos de trabajo. También pueden recogerse datos de las empresas que tienen relaciones comerciales con países extranjeros, o bien de particulares que desarrollan su actividad profesional en el campo de los negocios. En el caso concreto del español, algunas preguntas que podrían orientar la investigación de los responsables de la recolección de los datos serían, por ejemplo, las siguientes:

- ¿Para qué tipo de actividades profesionales se exige el conocimiento de idiomas? ¿Existe algún orden de prioridad con respecto a los idiomas que pueda conocer la persona que opta al puesto de trabajo? ¿Qué lugar ocupa el español en este orden?
- Las empresas que consideran el conocimiento del español, ¿valoran el que la persona que opta al puesto pueda desenvolverse en destrezas concretas, como, por ejemplo, leer documentación de carácter profesional o escribir cartas comerciales, o bien exigen una competencia general del idioma?
- ¿Con qué país o países de habla hispana mantiene una determinada empresa el mayor volumen de negocio? ¿En qué medida se valora el conocimiento de las características socioculturales de algún determinado país de habla hispana?
- ¿Existe oferta de cursos de español comercial o de negocios o para relaciones profesionales en centros de enseñanza públicos o privados? ¿Cuál es el enfoque general de la enseñanza de estos cursos y las características del programa?
- ¿Existe algún tipo de certificado o diploma de español de negocios? ¿Qué institución lo expide? ¿Cuáles son las características del examen que ha de superarse para la obtención del certificado o el diploma?

### ***Actitudes sociales e individuales con respecto a la lengua***

Otro factor de importancia decisiva en la recolección de datos lo constituyen las actitudes sociales e individuales con respecto a la lengua objeto de estudio, en nuestro caso el español, y con respecto al aprendizaje de lenguas extranjeras en general. Dubin y Olshtain (1986) distinguen dos tipos de actitudes:

- a) actitudes con respecto a la lengua objeto de estudio, así como con respecto a la gente que la habla y a la cultura que respresenta;
- b) actitudes con respecto al proceso de aprendizaje de la lengua extranjera;

Una actitud positiva hacia la lengua suele ir acompañada de un aprecio por la cultura relacionada con esa lengua; una actitud positiva hacia el proceso de aprendizaje es reflejo de una alta motivación, entusiasmo y buena predisposición con respecto a un curso de enseñanza de la lengua promocionada por el currículo. Las actitudes negativas con respecto a la lengua suelen

estar asociadas con factores históricos y políticos o con conflictos sociales. A este respecto, es interesante el comentario de Quilis (1992) con respecto a la situación del español en Guinea Ecuatorial antes del llamado "golpe de la libertad" de agosto de 1979:

Durante los oscuros años de la dictadura de Macías, tanto nuestra lengua como la instrucción escolar, en general, sufrieron un duro golpe. Su política lingüística tenía dos objetivos: por un lado, hacer que se fuese olvidando la lengua europea, porque recordaba al antiguo país colonizador; por otro, arropándose en la idea de *autenticidad africana* y en el fenómeno de las lenguas vernáculas, intentar imponer el *fang*, su lengua materna, como lengua oficial del país. En la escuela, los niños recibían una enloquecedora educación paramilitar y se pasaban el día profiriendo *condenas* -largas listas de insultos contra el imperialismo occidental en general, y contra España, los españoles y su gobierno en particular-.

(Quilis 1992, 216)

En el caso de que el currículo sea establecido en un país hipanohablante, la distancia social entre quien aprende el español y la comunidad de los hablantes de esta lengua puede ser un factor que provoque una actitud negativa, como he comentado en el epígrafe anterior al hablar de los problemas relacionados con la variación contextual y a propósito de la situación de los trabajadores inmigrantes. En opinión de Dubin y Olshtain (*op. cit.*), la combinación de actitudes de grupo negativas y de experiencias también negativas en el proceso de aprendizaje -ansiedad en clase, sentimientos de discriminación, etc.- conducen al más bajo nivel de adquisición lingüística. El conflicto puede ser también consecuencia del choque que se produzca, una vez iniciado el curso, entre los objetivos y el enfoque del programa de enseñanza y las creencias y las expectativas de los alumnos con respecto al proceso de aprendizaje. En el capítulo 3 he comentado ya los problemas que pueden derivarse del desencuentro entre el profesor y los alumnos con respecto al enfoque del curso. Por tanto, uno de los objetivos fundamentales del análisis de los factores del entorno es, precisamente, proporcionar a los responsables de la planificación curricular información adecuada sobre los sentimientos y actitudes que existen en la comunidad receptora del currículo, de manera que las decisiones que se adopten permitan evitar choques o discrepancias de consecuencias negativas para el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Los instrumentos para obtener información sobre las actitudes con respecto a la lengua y el aprendizaje pueden ser muy variados, si bien los más asequibles son los cuestionarios y las entrevistas, que se construyen a base de preguntas formuladas por el investigador a partir de la predicción de determinadas conductas relacionadas con determinadas actitudes.

La dificultad técnica está en la formulación de las preguntas. Las preguntas directas son más fáciles de interpretar y de evaluar, pero existe el riesgo de que el entrevistado no sea totalmente sincero en su respuesta, en un afán por satisfacer lo que supone que son las expectativas del entrevistador. Las preguntas indirectas permiten evitar este riesgo, pero su formulación es mucho más complicada (Dubin y Olsthain, *op. cit.*). Las preguntas directas se pueden formular, por ejemplo, así:

- ¿Has estudiado español por tu cuenta anteriormente? En caso afirmativo, ¿cuál ha sido la motivación para hacerlo?
- ¿Te atrae la cultura de los países hispanohablantes? En caso afirmativo, ¿qué aspectos en particular te resultan atractivos?

- ¿Qué lugar ocupa el español entre tus preferencias a la hora de estudiar una lengua extranjera?

Preguntas indirectas pueden ser, por ejemplo, las siguientes:

- ¿Qué lengua extranjera consideras interesante para tu futuro profesional o para tus intereses particulares?
- ¿Qué culturas te atraen particularmente? ¿Te atrae el cine o la literatura de algún determinado país o ámbito cultural?
- ¿A qué países te gustaría viajar próximamente y por qué?
- En tu opinión, ¿cuáles son las lenguas que tienen más importancia hoy día en las relaciones comerciales? ¿Y en las relaciones culturales?

Las preguntas pueden ser de respuesta abierta, como las que acabo de presentar, o bien de respuesta cerrada, en cuyo caso se ofrece al entrevistado una serie de opciones para que elija la que considere más adecuada. Las preguntas de respuesta cerrada son más fáciles de cuantificar, pero restringen la espontaneidad del entrevistado, con lo que pueden dejar fuera matices interesantes desde el punto de vista del análisis.

### ***El contexto político y social***

Las circunstancias políticas y sociales del contexto condicionan de forma decisiva el éxito de cualquier proyecto de enseñanza de la lengua, como acabamos de ver en la cita sobre la situación del español en Guinea Ecuatorial durante el régimen de Macías, aunque, afortunadamente, no siempre las circunstancias son tan extremas. El rechazo de la lengua que es percibida como expresión del dominio extranjero y el fomento de la lengua vernácula como reafirmación nacional ha sido un fenómeno frecuente en la reciente historia del colonialismo. El enfrentamiento entre las lenguas se convierte, así, en una representación del conflicto entre sentimientos de identidad y de dominación, a veces incluso en el seno de un territorio en el que conviven distintas nacionalidades, con distintas lenguas y expresiones culturales, que forman parte de una misma unidad política y administrativa.

Cuando la lengua no es percibida como instrumento de dominación o como factor de riesgo frente a procesos de reafirmación nacional o cultural, la actitud de los gobiernos o de las administraciones dependerá del valor y la importancia social que se atribuya al conocimiento de otras lenguas distintas a la propia. La existencia de políticas nacionales que pretenden incentivar la enseñanza de lenguas extranjeras en el sistema educativo es, hoy día, algo frecuente en países que reconocen la importancia de esta enseñanza como ingrediente fundamental de la formación de los ciudadanos en un mundo en el que las relaciones internacionales han adquirido una importancia decisiva. Las características de la política lingüística en el sistema educativo del país, la existencia de incentivos y ayudas para la formación de profesores de lenguas extranjeras, las relaciones económicas y culturales que existan con países del ámbito hispánico, etc., son factores que habrán de ser tenidos muy en cuenta en el nivel de fundamentación del currículo. El

interés por el aprendizaje de otras lenguas es más acusado en aquellas sociedades en las que la lengua nativa apenas es utilizada fuera de su propia área geográfica. En este caso, las lenguas extranjeras constituyen un medio para acceder a información del ámbito científico y técnico o bien a obras literarias o de carácter humanístico cuando no hay traducciones disponibles. Así, si una determinada lengua extranjera es "segunda lengua" en el sentido restringido que he comentado más arriba, se constituye en un factor clave del proceso de modernización del país, en la medida en que sirve de vehículo para el desarrollo cultural, científico y económico.

A la hora de desarrollar un análisis sobre la política lingüística de un determinado país, conviene consultar la información que proporcionan distintas organizaciones, centros e instituciones relacionados directa o indirectamente con el currículo del sistema educativo y con el enfoque que se da a la enseñanza de las lenguas extranjeras. La información que sea posible obtener de estas fuentes permitirá hacer un diagnóstico de la política lingüística vigente en cada caso, lo que contribuirá a orientar las actuaciones de los responsables de la planificación del currículo.

### *Un instrumento de análisis de los factores del entorno*

Como hemos visto en los apartados anteriores, la influencia de las circunstancias particulares del entorno sobre el proyecto de enseñanza, y en particular sobre el currículo de lengua extranjera, puede ser decisiva. He aludido ya a diferentes procedimientos y técnicas que nos permitirán obtener información sobre aspectos particulares. Si el currículo se enfoca como un proceso de renovación pedagógica de un centro que ya esté ofreciendo clases de español, la valoración que hagan quienes tienen experiencia sobre la situación del entorno será extraordinariamente importante para los responsables del proyecto de renovación curricular. Este fue el caso, por ejemplo, del Instituto Cervantes, que, como ya he comentado, se ha hecho cargo de una red de centros que, en su mayoría, desarrollaba ya actividad docente antes de la adscripción al nuevo organismo. En una fase de actuación previa al establecimiento del nuevo currículo, la Dirección Académica del Instituto hizo llegar a los responsables académicos de los distintos centros el cuestionario que reproduzco a continuación, dirigido a obtener una primera referencia general sobre distintos factores relacionados con el grado de presencia y aceptación de la lengua y de la cultura española en cada caso. Con las adaptaciones que se considere oportuno, creo que puede resultar un instrumento útil para una primera prospección en casos de innovación o renovación curricular.

## ANÁLISIS DE FACTORES DEL ENTORNO: CUESTIONARIO SOBRE RECEPCIÓN DE LA LENGUA Y DE LA CULTURA ESPAÑOLA EN LA SOCIEDAD-META

(Instituto Cervantes, Dirección Académica. Primer trimestre de 1992)

### I. -LENGUA Y CULTURA ESPAÑOLA EN LA SOCIEDAD-META

En este apartado se pretende obtener información sobre las relaciones entre la lengua y la cultura de la sociedad en la que está situado el centro y la lengua y la cultura española: afinidades y diferencias formales, grado de presencia y de difusión de la lengua y la cultura española en esa sociedad, actitudes y valoraciones de cada sociedad respecto de la lengua y la cultura española, etc.

#### I. A.- LENGUA

- 1- L1 - español *próxima 5 4 3 2 1 lejana*
- 2- Presencia del español *importante 5 4 3 2 1 nula*
- 3- Integración del español *integrado 5 4 3 2 1 no integrado*
- 4- Actitud de la sociedad *favorable 5 4 3 2 1 desfavorable*
- 5- Volumen de la demanda *grande 5 4 3 2 1 reducido*
- 6- Características *cursos cursos*  
de la demanda *generales 5 4 3 2 1 especiales*
- 7- Atención *plenamente escasamente*  
a la demanda *cubierta 5 4 3 2 1 cubierta*

#### I. B. -CULTURA

- 8- C1 - España *próxima 5 4 3 2 1 lejana*
- 9- Presencia de la cultura española *importante 5 4 3 2 1 nula*
- 10- Integración de la cultura española *integrada 5 4 3 2 1 no integrada*
- 11- Visión de España *actualizada 5 4 3 2 1 desfasada*
- 12- Actitud de la sociedad-meta hacia la cultura española *favorable 5 4 3 2 1 desfavorable*
- 13- Volumen de la demanda de actos culturales en general  
*grande 5 4 3 2 1 reducido*

14- Volumen de la demanda de cursos sobre cultura y civilización española

*grande 5 4 3 2 1 reducido*

15- Carácter de los temas *histórico 5 4 3 2 1 actuales*

16- Atención a la demanda

*plenamente  
cubierta 5 4 3 2 1*

*escasamente  
cubierta*

## **II. (aclaración de los conceptos del apartado I)**

### **I.- LENGUA Y CULTURA EN LA SOCIEDAD-META**

#### **I. A.- LENGUA**

1- L1 -Español

Proximidad formal entre la lengua (léxico, gramática, fonética) de la sociedad en la que está situado el centro (L1) y el español.

2- Presencia del español

Existencia de grupos de habla española y de manifestaciones culturales de estos grupos (emigrantes, funcionarios, centros culturales, universidades, periódicos, programas de radio y TV....).

3- Integración del español

Diversidad de grupos y capas sociales a las que llega, caracterización de los mismos.

4- Actitud de la sociedad

El español es una lengua de prestigio (cultural, social, etc.), o bien es una lengua poco considerada socialmente.

5- Volumen de la demanda

Apreciación en términos absolutos.

6- Caracterización de la demanda en cuanto a si se refiere a cursos de carácter general o bien a cursos con objetivos más matizados o especializados.

7- Atención a la demanda

Grado en que la demanda está cubierta (independientemente de quién la cubra: nuestro centro



u otras instituciones).

## **I.B.- CULTURA**

### **8- C1 - España**

Similitudes y diferencias entre la cultura y civilización de la sociedad-meta y la española.

#### **9- Presencia de la cultura española**

En qué medida la cultura y la civilización española está difundida entre la sociedad-meta (independientemente de la vía de difusión: tradición histórica, actividades organizadas por nuestro centro u otros, etc.).

#### **10- Integración de la cultura española**

En qué medida la cultura y la civilización española en esa sociedad trasciende el grupo de hispanohablantes y llega a otros grupos.

#### **11- Visión de España**

En qué medida esa sociedad tiene un conocimiento desprovisto de tópicos y adecuado a la realidad actual de la cultura y la civilización española: instituciones políticas y culturales, valores y talentos de la sociedad española actual, etc.

#### **12- Actitud de la sociedad-meta hacia la cultura española**

Si existe o no interés y deseo por conocer mejor y más a fondo la realidad española actual.

#### **13- Volumen de la demanda de actos culturales en general**

Apreciación en términos absolutos.

#### **14- Volumen de la demanda de cursos sobre cultura y civilización española**

Apreciación en términos absolutos.

#### **15- Carácter de los temas**

Si la demanda se refiere al conocimiento de realidades históricas (incluida la historia reciente: guerra civil, Generación del 27), o bien a la realidad cultural actual (últimas generaciones de artistas, cineastas, poetas, novelistas), política institucional (las autonomías, la transición), la sociedad civil (economía), etc., más actual.

#### **16- Atención a la demanda**

Grado en que esa demanda está cubierta (independientemente de quién la cubra: el Instituto

Cervantes u otras instituciones).

#### **6.4. Factores relacionados con la situación de enseñanza**

Un aspecto clave a la hora de acometer la planificación del currículo es la determinación del punto de partida de las decisiones que vayan a adoptarse a partir de las bases teóricas generales y de los factores sociales, culturales y educativos del entorno. Claro está que quien se enfrenta a la tarea de establecer las líneas generales de un plan pedagógico parte siempre de presupuestos determinados, de circunstancias particulares y de exigencias derivadas de factores muy diversos. Como acabamos de ver, no es lo mismo aplicar un currículo en un entorno en el que la lengua enseñada es la propia de la comunidad hablante que hacerlo en un entorno en el que la lengua enseñada es extranjera, en el sentido de no ser la propia de la comunidad, o bien en un entorno en el que la lengua enseñada es la que utiliza la comunidad como lengua de intercambio en niveles oficiales o para las relaciones comerciales o académicas, si bien no es la lengua de comunicación habitual. Tampoco es lo mismo plantearse un tipo de enseñanza "general" de la lengua que un tipo de enseñanza dirigida a fines específicos, como en el que caso de los cursos de lengua para los negocios, por ejemplo.

Los factores que he considerado en el epígrafe anterior tienen que ver con las circunstancias, las actitudes o las percepciones de la sociedad receptora del currículo. Se trata, por tanto, de factores externos al propio currículo. Una información adecuada sobre estos factores es, como hemos visto, fundamental a la hora de adoptar decisiones en el nivel de planificación curricular. Ahora bien, junto a estos factores es preciso considerar también otros relacionados con la situación de enseñanza de la que se parte. Un primer factor importante a este respecto es la existencia o no de actividad docente en el centro en el que vaya a establecerse el nuevo currículo y, en caso de que esta actividad exista, la validez del currículo, implícito o explícito, que se esté aplicando. Otro factor lo constituyen las características del alumnado potencial, dado que el éxito del proyecto dependerá en gran medida de que el nuevo currículo responda a las expectativas, valores y estilos de aprendizaje de los alumnos. El grado de preparación de los profesores y su sensibilidad para entender y respetar las demandas de los alumnos y las características del entorno en el que ha de desarrollarse la enseñanza es, sin duda, otro factor clave del nuevo currículo, que deberá considerar también otros aspectos como la coordinación de los recursos disponibles o el enfoque de las decisiones que se adopten con respecto a la evaluación.

#### ***La situación de enseñanza: el punto de partida del currículo***

A la hora de considerar el punto de partida de la planificación curricular hay que tener en cuenta la situación particular de enseñanza de la que se parte. Puede darse el caso de que el nuevo currículo constituya el inicio de la actividad de un centro de nueva creación; no ha habido, por tanto, actividad previa, y los responsables de la planificación tienen las manos libres para adoptar las decisiones que consideren más adecuadas en función de las características del entorno y las bases teóricas asumidas. Pero cabe pensar también en la situación de un centro con actividad docente en el que se plantea una reforma del currículo, implícito o explícito, ya existente. Cuando el currículo es explícito, cualquier proyecto de reforma habrá de tener en cuenta las decisiones que constituyen las bases de la actuación curricular del centro y valorar el alcance que tiene sobre el conjunto la modificación de uno o varios factores. Cuando el

currículo es implícito, esto es, cuando no se dispone en el centro de un documento o una serie de documentos de carácter académico donde aparezca recogida información relativa a decisiones como los contenidos de enseñanza, la metodología aplicable, los criterios de evaluación, etc., una referencia importante sobre el enfoque de enseñanza que se ha adoptado son los materiales didácticos y los libros de texto que utiliza el equipo docente. Es de suponer que, en todos los casos, existirá algún instrumento de difusión que contenga la oferta de cursos y aspectos prácticos como la duración de cada curso, su precio, el sistema de inscripción, etc.

Si lo que se pretende es llevar a cabo una reforma o renovación curricular en un centro que ha desarrollado ya actividad docente, habremos de considerar las bases de actuación pedagógica de ese centro antes de proponer cualquier medida. Estas bases están constituidas por elementos como el modelo curricular, el plan educativo, los medios disponibles para la enseñanza, etc. Esta información puede estar recogida en la documentación que obra en el centro o puede desprenderse de un análisis de la situación de hecho en la que se desarrolla la enseñanza. A este respecto, resultará enormemente útil a los responsables de la planificación curricular concretar en una lista algunos de los aspectos que deberán ser tenidos en cuenta a la hora de analizar cuál es la situación de enseñanza del centro en el que pretende acometerse la reforma. La lista que propongo a continuación puede servir de base para este primer análisis de la situación de enseñanza en el centro:

1. ¿Existe en algún documento concreto o en una serie de documentos información relativa a los fines generales de la enseñanza, los contenidos, la metodología aplicable y los criterios de evaluación? En caso afirmativo, ¿quién ha elaborado esa documentación y cuándo lo ha hecho? ¿Está prevista alguna forma de revisión o adaptación de las decisiones recogidas en la documentación?
2. Los programas de curso que elaboran los profesores, ¿parten efectivamente del plan del centro, o responden más bien a otros factores, como, por ejemplo, un libro de texto? ¿Los programas de curso son elaborados por el equipo docente o por cada profesor individual?
3. ¿Elaboran los profesores material didáctico? En caso afirmativo, ¿es éste el único material de enseñanza, o se utiliza junto con un libro de texto o con otro tipo de material? ¿Existe un banco de materiales a disposición de todos los profesores? ¿Cómo está organizado?
4. ¿Dispone el centro de medios técnicos para la enseñanza?  
En caso afirmativo, ¿cómo están distribuidos estos medios y cómo está organizada su utilización?
5. ¿Hay algún sistema de formación permanente de los profesores? ¿Cómo está organizado este sistema?
6. ¿Hay algún sistema de análisis de las necesidades de los alumnos antes de que comience el curso? ¿Y durante el curso? ¿Cómo se establece la relación entre este tipo de análisis y la planificación de los cursos? ¿Con qué criterio se realiza la distribución de los alumnos en grupos?
7. ¿Quién elabora la oferta de cursos? ¿Con qué criterios? ¿Existe algún análisis sobre los

factores del entorno? ¿Cómo repercuten los resultados del análisis en la oferta de cursos o en la planificación?

8. ¿Cómo está organizado el sistema de enseñanza, reglada y no reglada, del entorno? ¿Sobre qué bases, lingüísticas y de aprendizaje, se enfoca la enseñanza de las lenguas extranjeras? ¿Se tiene en cuenta este factor en la planificación?

9. ¿Hay otros centros en competencia con el centro analizado?  
En caso afirmativo, ¿hay discrepancias importantes en el enfoque de enseñanza?

En el caso en que no haya existido actividad docente previamente en el centro, esto es, cuando la planificación curricular se concibe como el punto de partida de la actuación de un centro de nueva creación, la importancia del nivel de fundamentación del currículo es mayor, por cuanto no existe experiencia previa que permita orientar las decisiones con respecto a la enseñanza. La indagación sobre los factores del entorno cobra, en este caso, una importancia excepcional y deberá realizarse con suficiente tiempo y mediante procedimientos de diagnóstico plenamente fiables.

### ***Características de los alumnos***

El enfoque de la educación en diferentes países es reflejo de tradiciones culturales específicas que pueden variar notablemente en aspectos como la consideración del papel del profesor o la valoración que se haga de la importancia del diálogo y de la interacción en clase. En algunas culturas se promueve la participación de los alumnos en la clase y el profesor considera el papel activo del alumno un factor esencial en el aprendizaje. En otras culturas, sin embargo, la enseñanza se basa en un enfoque radicalmente distinto, en el que el profesor es un modelo de autoridad que ha de ser imitado por los alumnos en una dinámica de clase en la que los alumnos reciben y asimilan conocimientos sin expresar sus propios puntos de vista y sin participar en interacciones con otros alumnos o con el profesor. Un currículo que parta de presupuestos pedagógicos próximos al primer caso que acabo de comentar puede conducir a situaciones de conflicto entre el profesor y los alumnos si se desarrolla en países en los que la enseñanza responde a un enfoque tradicional como el del segundo caso. El conflicto puede surgir también por diferencias en los presupuestos ideológicos del profesor y de los alumnos a la hora de abordar aspectos de carácter sociocultural como el papel de la mujer en la sociedad, la presencia del sentimiento religioso en la vida cotidiana o los hábitos de comportamiento en la vida social, por ejemplo. El análisis de los factores del entorno sociocultural y la consideración de los distintos estilos de aprendizaje derivados de un enfoque particular de la enseñanza proporcionan, a este respecto, elementos de juicio que deberán ser ponderados no sólo por los profesores sino por todos los responsables de la empresa educativa.

Otro aspecto importante en este apartado son las variables individuales, de carácter cognitivo y afectivo, de los alumnos, así como sus expectativas y necesidades particulares. Ya me he referido a este aspecto al comentar las contribuciones iniciales del alumno al currículo comunicativo. Las experiencias previas de aprendizaje de los alumnos son un factor determinante a la hora de entender las diferencias que puedan surgir en clase en relación con aspectos como el grado de tolerancia hacia el error, la preferencia de los textos escritos sobre la práctica oral, la búsqueda o no de oportunidades para usar la lengua, etc.

Aunque el currículo deberá siempre partir de un conjunto de decisiones que garanticen la coherencia de la actuación pedagógica, es importante que tenga la flexibilidad suficiente para permitir un enfoque del proceso de enseñanza y aprendizaje capaz de dar respuesta adecuada a los problemas que puedan derivarse de la existencia de factores educativos de los alumnos alejados de los principios pedagógicos que orientan el plan de enseñanza. En este sentido, la preparación de los profesores constituye un factor clave para el éxito del currículo.

### ***Preparación de los profesores***

Sin perjuicio de otros factores de gran influencia en toda empresa educativa, creo que puede afirmarse que el currículo no será viable si no consigue despertar el entusiasmo de los profesores o si no es capaz de mantener la ilusión invertida en el estadio inicial del proyecto. Como hace notar Richards (1985) muchos intentos de desarrollar cambios en la enseñanza de la lengua han fracasado debido a que no se ha dedicado suficiente atención a preparar a los profesores para el cambio. El tiempo y el dinero que se invierte en la elaboración de nuevos planes puede llegar a ser inútil si los profesores no están convencidos de la necesidad del cambio o si no se sienten preparados para responder a lo que exige de ellos un nuevo currículo. El problema puede agudizarse en los casos en los que el currículo se desarrolla en un país extranjero, lo que añade a las dificultades profesionales del profesor otros problemas relacionados con la adaptación a un entorno social diferente.

En la primera parte del libro he hablado del enfoque curricular abierto y de las ventajas de que las decisiones con respecto al currículo puedan adoptarse en distintos niveles de concreción. El enfoque abierto hace posible que los profesores se sientan parte del proceso de desarrollo curricular y no meros agentes de decisiones adoptadas por otros. Un planteamiento de este tipo no significa, sin embargo, que no exista una fase de planificación curricular previa a la intervención de los profesores. Como hemos visto en el capítulo 5, un plan o proyecto curricular recoge una serie de objetivos generales, listas de contenidos, orientaciones metodológicas, etc. que sirven de base para la programación de los cursos que debe realizar el equipo docente, pero esto no quiere decir que las decisiones adoptadas en el plan sean inamovibles. Para hacer posible un mayor dinamismo en las propuestas que los profesores puedan realizar con respecto al plan inicial, deberá desarrollarse un sistema de formación inicial y permanente que permita poner al día sus conocimientos teóricos y contrastar su práctica pedagógica con la de otros profesores.

Entiendo que los cursos y las actividades de formación de los profesores deben ir más allá de la idea del *entrenamiento* profesional. El modelo curricular que propongo en este libro parte, precisamente, de una visión amplia de lo que significa enseñar y aprender una lengua extranjera, que no se limita a la descripción de los actos de enseñanza y de aprendizaje tal como se producen en el aula, sino que pretende dar sentido a estos actos desde una perspectiva que considera la actuación del profesor como el resultado de un proceso que parte de una fundamentación teórica y que se desarrolla en una serie de decisiones de planificación y de actuación curricular. Si la preparación del profesor se limita a la adquisición de determinadas habilidades didácticas que responden a principios teóricos ajenos a la práctica del propio profesor el riesgo de desmotivación profesional será muy alto. La formación de los profesores no debe consistir sólo en la asistencia a cursos, seminarios o jornadas en las que se presenta

información sobre aspectos teóricos particulares o experiencias pedagógicas realizadas por otros, sino que deberá responder a un enfoque profesional que considere la experimentación pedagógica, el trabajo en equipo y el intercambio de ideas con otros profesores la clave del éxito de la labor docente.

### ***Materiales didácticos***

Los materiales didácticos son instrumentos fundamentales en el desarrollo del proceso de enseñanza y aprendizaje. Con frecuencia los equipos docentes crean bancos de materiales que permiten disponer de un amplio abanico de posibilidades a la hora de preparar las sesiones de clase. Así, el disponer de textos y materiales auténticos organizados por temas o por niveles facilita la labor del profesor y permite hacer más atractivas las propuestas pedagógicas. Junto a este tipo de materiales, los libros de texto constituyen una herramienta de trabajo de innegable utilidad, en la medida en que proporcionan una solución al problema de la programación del curso a través de una serie de unidades o bloques didácticos que se presenta desarrollada a partir de un plan pedagógico determinado. El libro de texto ofrece materiales atractivos y un amplio número de actividades y ejercicios organizados, lo que permite al profesor "sentirse seguro" con respecto a lo que va a ocurrir en clase y a los alumnos disponer de una fuente de información que pueden consultar en cualquier momento. El riesgo de basar la actividad de clase exclusivamente en el uso de un libro de texto es que deja al margen cualquier consideración de las necesidades, los intereses y las expectativas particulares de los alumnos, que pueden sentirse poco motivados por las actividades que se les proponen, al tiempo que convierte al profesor en un mero intermediario de decisiones que han adoptado otros y que responden a un proceso del que no se siente partícipe. El caso más frecuente, sin embargo, es que los profesores adapten o modifiquen las propuestas de un libro de texto en función de las características de los alumnos y de los objetivos del programa del curso.

Dubin y Olshtain (1986), al considerar el caso de un centro en el que los únicos documentos disponibles para el análisis de la situación de enseñanza son los libros de texto que utilizan los profesores, sugieren la siguiente serie de preguntas como base de orientación para deducir el tipo de enfoque pedagógico adoptado (*op. cit.*, 33):

1. ¿Contienen los libros de texto que se están utilizando algún tipo de declaración sobre el punto de vista adoptado en materia lingüística o educativa? A menudo aparece este tipo de declaraciones en una introducción o en el libro del profesor. En este caso, ¿coinciden estas declaraciones con el punto de vista de los profesores que están utilizando los libros? ¿O son los profesores, por sí mismos, sin necesidad de declaración expresa, conscientes del enfoque de los libros?
2. ¿Cómo han adaptado los profesores el libro de texto al tiempo disponible y a otras constricciones? Algunos libros de texto incluyen índices en los que se especifica la secuencia de las unidades y los elementos lingüísticos que deben introducirse en cada momento.
3. ¿Hacen los profesores alguna adaptación de tipo cultural con los libros de texto? Por ejemplo:
  - ¿cambian los nombres propios?
  - ¿cambian los nombres de los lugares?
  - ¿cambian aspectos de carácter cultural y se refieren, por ejemplo, a las fiestas locales o nacionales, comidas, deportes, etc., del entorno en lugar de los que aparecen en el libro?
4. ¿Consideran los profesores que los libros satisfacen los objetivos de los alumnos a la hora de hacer exámenes de niveles altos?

5. ¿Qué adaptaciones hacen los profesores para adecuar el libro a las actitudes de los alumnos con respecto al aprendizaje? Por ejemplo, ¿se utilizan los ejercicios de conversación como dictados o como ejercicios de traducción?

### ***Coordinación de los recursos disponibles***

La coordinación de los recursos materiales y humanos que constituyen el centro de enseñanza es un factor decisivo para un desarrollo adecuado del currículo. Los centros docentes ofrecen con frecuencia servicios complementarios como biblioteca, laboratorio de idiomas o centro de recursos, actividades culturales, etc. La cooperación entre el personal responsable de estos servicios y el equipo docente debe orientarse siempre en beneficio de los usuarios, que son mayoritariamente los alumnos. La administración del centro, responsable del proceso de matriculación de los alumnos y de los trámites relacionados con la vida académica -elaboración de las actas de calificaciones de los alumnos, expedición de certificados, etc.- ha de acomodar su labor a los periodos lectivos que constituyen el curso académico y buscar la agilidad de los trámites y la eficacia de los procedimientos.

En lo que respecta al equipo docente, dado que la actividad profesional va más allá, como hemos visto, de las responsabilidades lectivas, la organización del trabajo en equipo es un factor fundamental. A este respecto deberá considerarse la distribución del tiempo dedicado a sesiones de coordinación de la actividad docente, elaboración de materiales, seminarios de formación, etc. También deberán tenerse en cuenta los medios materiales de los que dispone el profesorado -equipos informáticos, aparatos magnetofónicos, vídeo, fotocopidora, etc.- y el modo en que esté organizado el acceso a estos medios. La distribución de las responsabilidades en el grupo docente -jefe de estudios, jefe de seminario, etc.-, así como el organigrama funcional del centro, con el sistema de relaciones entre el director, el administrador, el responsable académico, etc., son factores que deberán también ponderarse en el análisis de la situación del centro.

## 7. EL NIVEL DE DECISIÓN: La planificación del currículo

El segundo nivel de análisis del currículo se sitúa entre la fundamentación teórica que sustenta el modelo de enseñanza y aprendizaje de un proyecto educativo concreto y el nivel de actuación del propio modelo, esto es, los actos de enseñanza y aprendizaje que se realizan en la clase. En este segundo nivel han de establecerse las líneas fundamentales que orientarán el modelo curricular a partir de los presupuestos teóricos que el centro de enseñanza haya asumido de forma implícita o explícita. Se trata, por tanto, del nivel en el que han de adoptarse las decisiones fundamentales con respecto a la planificación de la enseñanza, lo cual implica la especificación de los objetivos y de los contenidos de la enseñanza, así como la determinación de los procedimientos metodológicos y de evaluación que servirán de base a los profesores para organizar el plan pedagógico que corresponda a cada grupo concreto de alumnos.

Como hemos visto en la primera parte del libro, la aplicación del concepto de currículo a la enseñanza de las lenguas extranjeras ha supuesto, desde principios de los años 80, un notable avance en el esfuerzo de integración de los distintos factores que intervienen en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Es necesaria, en efecto, la integración entre los distintos niveles de análisis del currículo, de manera que pueda establecerse una línea de coherencia entre la fundamentación teórica, la planificación curricular y el reflejo que tienen en la práctica del aula las decisiones que se adopten en los dos niveles anteriores. Pero la coherencia y la voluntad de integración de las decisiones debe aplicarse también a los factores que componen cada uno de los niveles de análisis del currículo. En lo que hace al nivel en el que se planifica la política curricular, deberá garantizarse que las decisiones se adopten de forma complementaria y consistente, y no de forma sucesiva, sin atender a las relaciones mutuas que deben establecerse entre ellas.

La planificación de la enseñanza se convierte, de este modo, en un eslabón más del proceso curricular, que está sujeto a modificaciones en la medida en que la práctica de clase denuncie inadecuaciones o desfases en las decisiones adoptadas. No puede tratarse, por tanto, de un nivel curricular rígido e inamovible, sino que, en virtud del principio de coherencia, deberá buscar siempre la renovación y la adaptabilidad a las circunstancias particulares de los distintos entornos.

Los ámbitos de decisión que están implícitos en cualquier modelo de enseñanza y que se presentan de forma explícita en el segundo nivel de análisis del currículo, son los siguientes:

- Fines y objetivos
- Contenidos
- Metodología
- Evaluación

El énfasis que pueda ponerse en uno u otro de estos ámbitos es objeto todavía hoy de controversia entre los partidarios de diferentes *métodos* de enseñanza. Como reacción frente a los enfoques que habían centrado su atención casi exclusivamente en aspectos relacionados con los procedimientos metodológicos, el Proyecto de Lenguas Modernas del Consejo de Europa, desde principios de los años setenta, supuso un cambio de tendencia dirigido a centrar el análisis



en la especificación de los objetivos y de los contenidos. Este giro, sin embargo, trajo consigo la desatención de los factores de carácter metodológico. Hasta principios de los años 80, y como consecuencia, en gran medida, de las reacciones que provenían de la práctica docente, no se produce en el proyecto europeo un cambio de tendencia hacia un modelo de enseñanza más equilibrado (Stern 1989).

En los siguientes epígrafes de este capítulo analizaré algunos aspectos relevantes de cada uno de los distintos ámbitos de la planificación curricular.

## 7.1 Fines y objetivos

Aunque el uso de términos como "fines", "objetivos generales", "objetivos específicos", o "análisis de necesidades", es habitual en la práctica de la profesión, es necesario advertir que el alcance que dan los especialistas a cada uno de ellos no es siempre el mismo. En este sentido, creo que el criterio más razonable es que nos atengamos al uso que, en cada plan o propuesta concreta, se haga de cada uno de los términos, sin pretender establecer valores generales. El alcance que doy a estos términos en los próximos apartados coincide con el de otros modelos de análisis como los ya comentados de Dubin y Olshstein o de Richards y Rodgers. Hay que tener en cuenta, además, que la necesidad de precisión terminológica ha llevado en ocasiones a los especialistas a acuñar nuevas expresiones para el español que, como en el caso de "análisis de necesidades", son el equivalente literal de los términos utilizados en la didáctica del inglés. En otros casos, lo que se produce es una especialización de términos que pueden ser sinónimos en el uso habitual de la lengua, como en el caso de "fines" con respecto a "objetivos", ante la necesidad de establecer, por razones funcionales, una clara diferencia entre dos conceptos.

### *Fines generales del currículo*

Aunque no es una condición necesaria, es frecuente que los planes, las propuestas o los proyectos curriculares establezcan en una serie de grandes principios o bases fundamentales lo que podemos denominar "fines generales" del currículo. Estos fines generales suelen ser la expresión de un modo particular de entender la enseñanza y el aprendizaje de la lengua y, en este sentido, derivan de las bases teóricas que constituyen, junto con el análisis de los factores del entorno, el nivel de fundamentación curricular.

Para Taba (1962), los fines son enunciados amplios de propósitos e intenciones y su principal función consiste en proporcionar una orientación respecto a lo que debe destacarse más en los programas educativos. Así, para esta autora, el proceso de desarrollo sistemático del currículo se basa en el análisis de los enunciados generales de finalidad, con el fin de obtener objetivos más específicos:

Los fines generales únicamente pueden alcanzarse si los individuos adquieren ciertos conocimientos, destrezas, técnicas y actitudes. Esto último exige un conjunto más específico de metas. Los resultados en este nivel más concreto hacen referencia a objetivos educativos.

(Taba, 1962, 196; en Stenhouse, 1991, 90)

La especificación de los fines generales puede realizarse mediante una declaración de intenciones o bien a través de una serie de consideraciones de carácter pedagógico que

concretan las aspiraciones últimas del plan propuesto. Hay que tener en cuenta que, en algunos casos, los fines generales aluden sólo a principios de carácter lingüístico y pedagógico o bien a la forma de concebir el aprendizaje de la lengua; en otros casos, sin embargo, se añaden también consideraciones que tienen que ver con los fines de la institución que promueve el currículo. Estos fines institucionales pueden poner énfasis en el desarrollo de determinados valores y actitudes, en consonancia con los principios generales que constituyen la razón de ser de la institución promotora. Un ejemplo de especificación de fines generales que responden tanto a las bases teóricas asumidas como a los fines institucionales lo podemos encontrar en el apartado correspondiente del Plan Curricular del Instituto Cervantes, que reproduzco a continuación (PCIC, 1994, 25):

### **Fines generales**

Los fines generales de la enseñanza del español en los centros del Instituto Cervantes son los siguientes:

- 1º.-Capacitar a los alumnos para un uso efectivo del español como vehículo de comunicación.
- 2º.-Conseguir que los alumnos alcancen un mayor control de su propio proceso de aprendizaje y que sean capaces de continuar dicho proceso de forma autónoma una vez finalizado el currículo.
- 3º.-Mediante la enseñanza del idioma, promover el acercamiento entre la cultura hispánica y la del país de origen, así como transmitir una imagen auténtica de aquélla y colaborar en la destrucción de tópicos y prejuicios.
- 4º.-Colaborar en el desarrollo de actitudes y valores con respecto a la sociedad internacional, como el pluralismo cultural y lingüístico, la aceptación y la valoración positiva de la diversidad y de la diferencia, el reconocimiento y el respeto mutuo.

Los dos primeros fines aluden a aspectos que tienen que ver con la fundamentación teórica del currículo: una concepción de carácter comunicativo en el modo de entender la lengua y la voluntad de desarrollar la autonomía en el aprendizaje por parte del alumno. El primero de estos fines es casi un lugar común en los planes pedagógicos desde mediados de los 70, y se refiere al desarrollo de las capacidades que permitirán al alumno comunicarse en la nueva lengua. El segundo fin general, que recoge la pretensión de fomentar el control del alumno sobre su propio aprendizaje, implica un compromiso que obliga a los responsables de la elaboración del currículo a tener muy en cuenta la repercusión de los factores individuales en el aprendizaje de la lengua. En este sentido, una declaración de intenciones generales no es suficiente. Hay que tener en cuenta que el desarrollo de la autonomía debe ser un objetivo pedagógico que debe formar parte de las decisiones que se adopten en ámbitos de planificación como la metodología o la evaluación. La autonomía está directamente relacionada con la actitud del alumno y tiene que ver con la valoración que el propio alumno haga de aspectos como la importancia de asumir riesgos, conocer el propio estilo de aprendizaje, valorar la importancia de la comprensión global aunque no se controlen todos los detalles, el reconocimiento del error como parte del propio proceso de aprendizaje, etc.

Los dos últimos fines, por su parte, tienen que ver con el desarrollo de actitudes y valores que son el reflejo de los principios sobre los que fue concebido el Instituto Cervantes, en consonancia con otras instituciones culturales europeas inspiradas en el mismo ánimo. A la hora de establecer objetivos curriculares más concretos, esto es, lo que podemos denominar *objetivos específicos*, habrá que tener en cuenta no sólo el desarrollo de las capacidades comunicativas de

los alumnos sino también los valores y las actitudes que el currículo pretende fomentar. Aspectos como la selección de los textos que vayan a utilizarse en clase, el talante del profesor a la hora de moderar un debate sobre temas que puedan suscitar polémica, las relaciones de poder que se establezcan en clase, etc., son de fundamental importancia para el desarrollo de valores y actitudes positivos. El desarrollo de actitudes positivas tiene, por tanto, una doble dimensión, externa e interna. La dimensión externa tiene que ver con el respeto a otras culturas y a otras formas de entender las relaciones sociales y personales. La dimensión interna afecta, como acabo de comentar, al proceso de aprendizaje individual y a la necesidad de fomentar en los alumnos la reflexión sobre el mismo hecho de aprender una nueva lengua.

A la hora de desarrollar el plan o la propuesta curricular, los responsables de la planificación pueden considerar útil concretar la definición de los fines generales, dado que, como he comentado, esta definición suele ser poco matizada. En el caso del PCIC, este desarrollo de los fines generales se ha hecho mediante una serie de *objetivos generales*, que concretan los grandes principios recogidos en los fines generales, pero que no constituyen todavía objetivos referidos a un programa específico.

La definición de los objetivos generales nos permitirá considerar con mayor detalle el alcance que el currículo pretende dar a las ideas y los principios en los que se inspira. Así, los ejemplos que reproduzco a continuación, que desarrollan los fines generales segundo y cuarto, proporcionan, entre otras cosas, una visión más amplia y matizada de lo que el currículo entiende por *actitudes*, internas y externas, en el sentido que he comentado anteriormente (PCIC 1994, 26-28):

#### **Objetivos generales en relación con el segundo de los fines**

- Desarrollo de la capacidad de reconocer las propias necesidades de aprendizaje y de identificar los objetivos personales con respecto al currículo.
- Desarrollo de la capacidad de reconocer los propios rasgos característicos como sujeto de aprendizaje y de aplicar las técnicas de aprendizaje que se adecuen mejor a tales rasgos.
- Desarrollo de la capacidad de evaluar el propio proceso de aprendizaje y de introducir las modificaciones oportunas.
- Desarrollo de la capacidad de planificar de forma autónoma el propio trabajo, tanto durante el desarrollo del currículo como después de que éste finalice.
- Reconocimiento del valor del aprendizaje en grupo y del papel que desempeñan los compañeros de aprendizaje, el profesor y el propio alumno.
- Desarrollo de la capacidad de reconocer y aprovechar convenientemente las ocasiones de aprendizaje que existan al margen de la programación académica.

#### **Objetivos generales en relación con el cuarto de los fines**

- Aprecio y valoración positiva de la diversidad cultural y lingüística de la sociedad internacional.
- Aprecio de los rasgos de la propia cultura y civilización, sin incurrir en valoraciones absolutas de los mismos.
- Comprensión y aceptación de la existencia de visiones del mundo propias de cada sociedad y de escalas de

valores no coincidentes con la propia.

-Valoración positiva del hecho de entablar y mantener relaciones fructíferas con otras culturas y sociedades a partir del mutuo respeto.

Una definición de objetivos generales del tipo de la que propone el PCIC puede presentarse, en otro modelo curricular, bajo el título de "fines generales"; en otros casos, es posible encontrar una introducción o un comentario de carácter general en vez de una serie de fines y objetivos generales, o incluso puede obviarse cualquier tipo de entrada de carácter general. En todo caso, si existe una declaración de intenciones o una definición de fines y objetivos generales, generalmente contendrá, de forma más o menos explícita, un compromiso con respecto a una determinada política curricular, esto es, representará lo que los responsables de la planificación curricular consideran deseable alcanzar mediante el desarrollo del currículo.

### ***De los fines generales a los objetivos de curso***

La distribución temporal de los contenidos de la enseñanza mediante distintas formas de segmentación -ciclos, niveles, cursos, etc.- es un paso fundamental en cualquier plan pedagógico, que requiere la adopción de importantes decisiones relacionadas con los criterios que deberán utilizarse a la hora de establecer el orden y la forma en que se presentarán los contenidos. Con frecuencia, los modelos curriculares establecen su sistema de enseñanza a partir de una serie de grandes ciclos o niveles que, a su vez, pueden dividirse en cursos o módulos. Las denominaciones, también en este caso, son variables, y no cabe considerar una única opción. El sistema por el que opta el PCIC, por ejemplo, es bastante común en currículos o planes pedagógicos dirigidos a un tipo de enseñanza general de la lengua, esto es, no dirigida a un fin específico. Este sistema parte de la distribución del currículo en cuatro grandes niveles: (A) inicial, (B) intermedio, (C) avanzado y (D) superior. Cada uno de estos niveles está dividido en distintos cursos, a lo largo de los cuales se desarrolla la progresión del currículo; así, si el nivel (A) comprende un total de 120 horas, puede estar compuesto por dos cursos de 60 horas, o bien por cuatro cursos de 30 horas. En el PCIC no existe un criterio único en cuanto al número de horas de las que debe constar cada curso, ya que, dado que se trata de un plan que ha de aplicarse en contextos muy diferentes, se ha considerado preferible la adecuación, en cada caso, a la demanda existente.

En el PCIC, los fines y los objetivos generales del currículo sirven de base para el desarrollo de los objetivos correspondientes a cada uno de los cuatro niveles establecidos en el sistema. Esta definición de objetivos de nivel supone ya un primer análisis de las *necesidades objetivas*, en el sentido en que presenta ya, aunque sea de modo genérico y sin referirse a situaciones concretas, la descripción de algunos parámetros generales en relación con la actuación comunicativa del alumno. La forma que adopte la definición de los objetivos de nivel o de ciclo en el currículo es variable; más adelante, en este mismo apartado, haré un breve repaso de las formas más frecuentes que se suelen adoptar en la definición de objetivos. El PCIC opta por definir los objetivos de nivel -que son denominados *objetivos específicos*- mediante la descripción de "las capacidades comunicativas correspondientes a cada uno de los niveles, expresadas en términos de conducta observable y organizadas, sólo por razones de exposición, en distintos apartados que se corresponden con cada una de las cuatro destrezas lingüísticas" (PCIC, 30).

En el currículo de lengua general, una vez definidos los objetivos de nivel o de ciclo, el siguiente paso consiste en la concreción de los objetivos que corresponden a un curso concreto. Esta concreción deberá hacerse a partir de los objetivos del nivel correspondiente del currículo, pero teniendo en cuenta las expectativas, los deseos y las preferencias de los alumnos, esto es, las *necesidades subjetivas*. Como hemos visto, la definición de objetivos de nivel es, todavía, muy amplia, lo que permite un margen de maniobra al profesor para negociar con los alumnos cuáles son las situaciones o los temas que podrán ser desarrollados en las actividades de clase. La motivación de los alumnos siempre será mayor si se sienten involucrados en este tipo de decisiones. Por otra parte, los objetivos de nivel permiten al profesor, antes del inicio de curso, hacer una primera reflexión sobre los procedimientos metodológicos que permitirán poner en juego del modo más eficaz los contenidos del curso.

### ***Formas de describir objetivos***

Los objetivos pueden ser descritos de distintas maneras, según el punto de vista que adopten los responsables de la planificación. En opinión de Stenhouse (1991), la exposición más lúcida y directa en relación con el uso de los objetivos en el desarrollo del currículo es la que proporciona Tyler (1949), quien propone cuatro formas de describir objetivos:

- Especificar las cosas que el profesor debe hacer. El propio Tyler critica esta forma de descripción, por cuanto "...la dificultad de un objetivo establecido en forma de actividades que debe realizar el profesor reside en el hecho de que no existe un modo de juzgar si tales actividades han de ser ejecutadas, en realidad. No son el propósito último del programa educativo y, por tanto, tampoco son realmente los objetivos" (Tyler, 1949; en Stenhouse, 1991, 88).
- Especificar el contenido del curso, mediante listas de temas, conceptos, generalizaciones u otros elementos. Para Tyler, la utilización de estas aclaraciones como objetivos no es satisfactoria, "... ya que no especifican lo que se espera que realicen los alumnos con dichos elementos" (Tyler, 1949; en Stenhouse, 1991, 88).
- Especificar patrones generalizados de comportamientos, como "desarrollar el pensamiento crítico" o "desarrollar actitudes sociales". En opinión de Tyler, este enfoque es correcto al concentrarse en el comportamiento del alumno, "... ya que el auténtico propósito de la educación no consiste en que el profesor realice determinadas actividades, sino en ocasionar cambios significativos en los patrones de comportamiento de los alumnos" (Tyler, 1949; en Stenhouse, 1991, 89); sin embargo, el propio Tyler considera este tipo de especificación demasiado amplio y estima necesario concretar el contenido al cual se aplica el comportamiento.
- Especificar los tipos de conducta que los alumnos serán capaces de realizar como resultado de la enseñanza. Esta es la fórmula propuesta por Tyler, para quien "... uno define un objetivo con la suficiente claridad si es capaz de ilustrar o describir la clase de comportamiento que se espera que adquiera el alumno, de modo que cuando tal comportamiento sea observado pueda ser reconocido" (Tyler, 1949; en Stenhouse, 1991, 89). A este tipo de objetivos se le ha denominado *objetivos de actuación o de conducta*.

A estas distintas formas de especificación de objetivos añade Nunan (1988) la posibilidad de definir los objetivos en función de los fines generales y de la filosofía de la institución de enseñanza. Este enfoque coincide con el punto de vista de Taba (1962) que he comentado en el apartado dedicado a los fines generales del currículo y que pone énfasis en la idea de que el

desarrollo sistemático del currículo se basa en un proceso de concreción gradual desde los fines generales hasta los objetivos específicos de un curso.

Por su parte, Richards (1990), al analizar el desarrollo del currículo de lengua extranjera, parte de la base de que "... sin definiciones claras de fines y objetivos, los problemas relacionados con el contenido, la metodología y la evaluación no pueden ser resueltos de forma sistemática" (Richards, 1990, 8). Los objetivos son, para Richards, un ingrediente necesario del currículo:

Independientemente del enfoque que se utilice para definir los fines y los objetivos, todos los programas de lengua funcionan con objetivos explícitos o implícitos. Si el programa no hace explícitos los objetivos, los profesores y los alumnos tendrán que inferirlos de los contenidos, los materiales o las actividades de clase; así, los profesores se pueden referir a los objetivos simplemente como las metas de la enseñanza (ej. "desarrollar la confianza de los alumnos al hablar"), como descripciones del curso (ej. "concentrarse en las destrezas auditivas"), o como descripciones del material que están utilizando (ej. "presentar el capítulo 3 del libro X").

(Richards, 1990, 8)

A la hora de hacer explícitos los objetivos, podemos considerar distintas posibilidades. Presento a continuación una breve revisión de las más frecuentes, a partir de la clasificación propuesta por Richards (1990):

### *Objetivos basados en destrezas*

Una forma frecuente de definición de objetivos en los programas de lengua es especificar *microdestrezas*, esto es, la serie de procesos que constituye cada una de las cuatro (*macro*)destrezas: leer, escribir, escuchar y hablar. Al especificar las *microdestrezas* se describen las competencias que constituyen la habilidad funcional en una determinada destreza, si bien son independientes de situaciones o contextos específicos. Precisamente he comentado antes, a propósito de los objetivos de nivel del PCIC, este matiz de la no dependencia contextual o situacional. Estos objetivos de nivel son un buen ejemplo de objetivos basados en destrezas, en la medida en que se refieren a distintos procesos relacionados con las cuatro grandes destrezas. En el momento en que se definen los objetivos de nivel o de ciclo del currículo, no existe todavía una especificación de los contextos o situaciones en los que las *microdestrezas* habrán de ponerse en juego, pero sí hay una primera concreción de los distintos procesos que constituyen cada destreza, lo que puede resultar enormemente útil como base para la descripción posterior de los objetivos de curso.

En el PCIC (p. 30-39), la descripción de objetivos de distintas destrezas correspondientes a un mismo nivel se presenta del siguiente modo:

### **COMPRENSIÓN AUDITIVA**

#### ***Inicial***

1º.-En relación directa con un interlocutor que tenga en cuenta que se está dirigiendo a un extranjero principiante comprender enunciados que se refieran a:

- necesidades materiales y relaciones sociales de la vida cotidiana;
- sensaciones físicas y sentimientos que se hayan formulado explícitamente;
- opiniones personales expresadas de forma explícita y sencilla.

(...)

## **COMPRENSIÓN DE LECTURA**

### **Inicial**

1º.-Entender lo esencial de textos auténticos cortos relacionados con necesidades básicas de la vida diaria  
-cartas y notas personales, anuncios, etc.-

(...)

## **EXPRESIÓN ESCRITA**

### **Inicial**

1º.-Escribir notas personales sobre las necesidades básicas de la vida cotidiana.

(...)

## **EXPRESIÓN ORAL**

### **Inicial**

1º.-En relación directa con un interlocutor, producir enunciados relativos a:  
-necesidades básicas y fórmulas sociales de la vida cotidiana  
-sensaciones físicas y estados de ánimo;  
-opiniones y sentimientos.

Los objetivos basados en destrezas especifican lo que los alumnos deberán ser capaces de hacer como resultado de la enseñanza, y esto, según el análisis de Tyler, es un factor positivo, en la medida en que existe una aproximación a las necesidades específicas de los alumnos. Hay, sin embargo, argumentos en contra de este tipo de objetivos, como su ambigüedad y subjetividad, que los puede hacer en la práctica poco eficaces, o el hecho de que sean difícilmente divisibles en unidades menores. Este último inconveniente se presentaría, por ejemplo, en el paso de los objetivos de nivel a los objetivos de curso, cuando un nivel está compuesto por una serie de cursos a lo largo de los cuales progresa el currículo.

### *Objetivos basados en contenidos*

Un programa de lengua puede especificar sus objetivos a partir de los contenidos previstos. Richards cita como ejemplo la descripción de objetivos que se propone en los documentos del "Threshold Level" del Consejo de Europa (1980). Si cotejamos la edición correspondiente al español, "Un nivel umbral" (Slagter 1979), encontramos lo siguiente:

Los alumnos deberán saber decir dónde y cómo viven ellos y los demás. En particular, se dedicará atención a lo siguiente:

tipos de vivienda:

describir el tipo de casa, apartamento, etc. en el que viven ellos mismos y las personas que viven en su barrio o cercanías, y obtener información semejante de otros.

habitaciones e instalaciones:

describir la instalación de su propia casa o apartamento y las habitaciones que tienen y obtener información semejante de los interlocutores.

muebles y ropa de cama:

hablar de la disponibilidad de las piezas más importantes en cuanto a muebles y ropa de cama, y preguntar acerca de ello.

(...)

(*Un nivel umbral*, Slagter, 1979, 21)

Los objetivos pueden especificarse también a partir de las listas de funciones lingüísticas. Este tipo de especificación no parte de un análisis de los procesos que constituyen las destrezas lingüísticas, sino de la descripción de una serie de funciones o "actos de habla", como, por ejemplo, "identificar personas, lugares y objetos", "expresar intenciones", etc. Las listas de funciones pueden referirse a un ámbito particular de actividad, como en el caso de los cursos de fines específicos. En este caso habría una enumeración de las funciones lingüísticas más frecuentes en diferentes situaciones relacionadas con ese ámbito de actividad.

Otra posibilidad es que los objetivos especifiquen el contenido gramatical. Por ejemplo:

- Uso de *ser* para identificar. *Ser* + sustantivo.
- Uso de *ser/estar* + adjetivo calificativo.
- Presente de indicativo de los verbos regulares e irregulares más frecuentes. Expresión de acciones habituales.
- Construcciones con verbos como *gustar*, *parecer*, *doler*.
- Perífrasis verbales, tales como *tener que* + infinitivo; *ir a* + infinitivo; *estar* + gerundio; *poder* + infinitivo.

Los objetivos basados en contenidos parten de un análisis de la lengua, más que de las necesidades del alumno, aunque el tipo de descripción pueda parecer, a simple vista, muy semejante, como ocurre en el caso de las listas funcionales en relación con la descripción de objetivos basada en las destrezas. La especificación de objetivos basada en los contenidos tiene, sin embargo, la ventaja de que permite la división en unidades menores.

Un aspecto importante que es necesario tener en cuenta es que el uso como objetivos de listas que contienen descripciones de destrezas, de funciones o de contenidos gramaticales, nos lleva, en la práctica, a la conclusión de que la distinción entre los objetivos y los contenidos, dos componentes de la planificación curricular que se han considerado tradicionalmente por separado, desaparece.

### *Objetivos basados en el nivel de competencia*

Si optamos por definir los objetivos en función del nivel del alumno en lo que respecta a sus conocimientos y a su capacidad de uso de la lengua, la descripción consistirá en una escala de distintos grados. Así, por ejemplo:



## NIVEL INICIAL

El alumno es capaz de expresar de forma sencilla, tanto oralmente como por escrito, opiniones personales, sensaciones físicas, sentimientos y necesidades relacionadas con la vida cotidiana. El mensaje será comprensible en términos generales, aunque pueden aparecer con cierta frecuencia errores léxicos y gramaticales. El alumno es capaz, también, de leer cartas, notas personales y textos breves relacionados con necesidades básicas de la vida diaria.

## NIVEL INTERMEDIO

El alumno puede expresar oralmente y por escrito opiniones, sensaciones físicas, sentimientos y necesidades. El mensaje será comprensible en términos generales, aunque pueda contener algunos errores léxicos y gramaticales. En relación directa con un interlocutor, el alumno es capaz de mantener una conversación a ritmo normal sobre temas que le sean familiares. El alumno puede, también, leer textos de carácter general y es capaz de seguir el desarrollo argumental de textos literarios sencillos y breves cuya comprensión sólo requiera conocimientos generales de la realidad sociocultural.

## NIVEL AVANZADO

En relación directa con uno o varios interlocutores, el alumno es capaz de proporcionar información detallada sobre temas de carácter general, hacer inferencias sobre las opiniones del hablante y transmitir su propia actitud hacia el tema de conversación. Puede escribir textos de cierta longitud con estructuras sintácticas habituales y con un dominio general de los recursos estilísticos más frecuentes. En la lectura, es capaz de percibir elementos implícitos -alusiones, humor, ironía-. Comprende textos literarios accesibles que sólo requieran conocimientos generales de la realidad sociocultural.

## NIVEL SUPERIOR

En relación con uno o varios interlocutores en conversaciones de ritmo fluido, el alumno es capaz de razonar sus puntos de vista y rebatir los contrarios, así como utilizar los recursos y fórmulas sociales que facilitan la interacción oral. En la escritura, es capaz de utilizar giros, expresiones y recursos estilísticos que le permiten hacer un uso creativo de la lengua. Al leer, es capaz de reconocer referencias y alusiones no explícitas en el texto. Puede seguir sin dificultad textos literarios de autores contemporáneos cuya comprensión sólo requiera conocimientos generales de la realidad sociocultural.

Este tipo de escalas son frecuentes, también, en las descripciones del nivel de exigencia requerido en exámenes o en pruebas objetivas. Como apunta Richards (op. cit.), este procedimiento se puede utilizar no sólo para determinar el grado de competencia del alumno con el fin de situarlo en un determinado nivel del currículo, sino también para establecer los objetivos del programa. Es frecuente, sin embargo, que este tipo de escalas tiendan a reflejar, sobre todo en niveles bajos, lo que el alumno todavía no es capaz de hacer, por lo que pueden resultar poco útiles como descripción de objetivos. También se ha criticado la falta de datos empíricos que permitan desarrollar descripciones válidas con respecto a las distintas destrezas.

### *Objetivos de actuación o de conducta*

La propuesta de Tyler de establecer objetivos mediante la descripción del comportamiento que se espera del alumno como resultado de la enseñanza constituye un procedimiento ampliamente reconocido en el campo de la planificación de programas de enseñanza. Nunan (1988) hace repaso de las opiniones, a favor y en contra, de distintos autores con respecto a los *objetivos de actuación*. Para Grondlund (1981), por ejemplo, este tipo de objetivos nos fuerza a ser realistas sobre lo que es posible lograr mediante un programa de enseñanza y facilita, además, la evaluación de los alumnos. Otros argumentos a favor ponen de relieve el hecho de

que esta forma de describir objetivos permite a los profesores transmitir las intenciones pedagógicas de un curso, lo que es de gran utilidad para otros aspectos de la planificación, como la selección de materiales didácticos. Facilitar la enseñanza al hacer hincapié en las destrezas y *microdestrezas* que subyacen en los distintos contenidos o ayudar a los profesores a clarificar sus propios objetivos se consideran también factores positivos de este tipo de descripción. Por el contrario, otros autores piensan que los profesores no suelen planificar pensando en objetivos sino en actividades, o que existen muchas fórmulas para dar coherencia a un programa sin necesidad de especificar objetivos. En el campo de la teoría general de la educación, Stenhouse (1991) pone en cuestión este tipo de objetivos, si bien su crítica se limita a la utilización de objetivos en asignaturas dirigidas al desarrollo de conocimientos y sensibilidad de carácter estético y no al aprendizaje de lengua.

Mager (1962) especifica las tres características fundamentales de los objetivos de actuación:

1. Deben describir sin ambigüedad la actuación que debe ser realizada;
2. Deben describir las condiciones bajo las cuales se ha de realizar la actuación;
3. Deben establecer un nivel mínimo para que se considere aceptable la actuación.

En función de estos requisitos, podemos hablar de tres componentes necesarios en la descripción de objetivos de actuación, que serán, respectivamente, la *actividad*, las *condiciones* y el *nivel*. Un ejemplo de descripción de un objetivo de actuación podría ser el siguiente:

"Después de escuchar una conversación grabada entre hablantes nativos, el alumno será capaz de localizar en un mapa por lo menos dos de los tres establecimientos que se mencionan en la conversación".

*Actividad*: localización espacial.

*Condiciones*: una grabación entre hablantes nativos.

*Nivel*: dos de los tres establecimientos mencionados.

### *Objetivos de proceso*

Richards (*op. cit.*) observa que muchos objetivos de aprendizaje no pueden establecerse mediante la mera descripción de los cambios en la conducta o en la capacidad de actuación de los alumnos, y que, en estos casos, es preferible centrarse en el valor y la importancia que tengan, por sí mismas, las actividades de clase en las que participan los alumnos, sin necesidad de precisar los resultados del aprendizaje.

Para entender el alcance de lo que se ha denominado *objetivos de proceso*, conviene partir de una diferenciación conceptual, bien descrita por Nunan (1988b) a propósito del análisis de los componentes del currículo, entre *proceso* y *producto o resultado*. La serie de acciones dirigidas a un fin constituye un proceso; el propio fin constituye el producto o resultado. Así, por ejemplo, los ejercicios que se hacen en clase para aprender unas determinadas estructuras sería el proceso; la lista de estructuras sería el producto. La interacción entre dos hablantes sería el proceso, y la

conversación grabada en una cinta magnetofónica sería el producto. Al aplicar esta diferenciación conceptual a los objetivos, Nunan distingue los objetivos de resultado, que describen lo que los alumnos serán capaces de hacer como resultado de la enseñanza, y los objetivos de proceso, que describen las actividades diseñadas para desarrollar las destrezas necesarias para llevar a cabo los objetivos de resultado. Los objetivos de resultado especifican, por lo tanto, fines, mientras que los de proceso especifican medios. Nunan (*op. cit.*) llama la atención sobre el hecho de que ambos tipos de objetivos no son mutuamente excluyentes, y que un programa de lengua necesitará recoger especificaciones de los dos tipos.

## 7.4. Contenidos

### *Contenidos, programación, programa*

Un problema previo a la consideración de todo lo relacionado con este ámbito de planificación es la determinación del alcance de algunos términos clave, como *contenidos*, *programación* o *programa*. En el capítulo 5 he adelantado ya la distinción entre el plan curricular, en el que se recoge una serie de especificaciones sobre objetivos, contenidos, metodología y evaluación, y el nivel de actuación o de aplicación, en el que, a partir de las especificaciones del plan curricular, se toman decisiones con respecto al plan pedagógico de un curso concreto. Desde este punto de vista, el término *contenidos* identifica en el nivel de planificación a uno de los componentes del plan curricular. No obstante, con el término *contenidos* puede asociarse tanto la idea de la selección de los elementos que constituyen lo que va a ser enseñado como la idea de la distribución de estos elementos a lo largo de una secuencia temporal que se corresponde con un determinado ciclo de enseñanza. Podemos hablar, entonces, de selección de contenidos, por una parte, y de organización o distribución de contenidos, por otra.

En un primer análisis, podemos entender que en el plan curricular se lleva a cabo la selección del conjunto de contenidos y que las decisiones relativas a la distribución temporal se llevan a cabo en el nivel de aplicación del currículo y con respecto a cada curso concreto. La selección de los contenidos del currículo correspondería, por tanto, a los responsables de la planificación curricular, mientras la distribución temporal de los contenidos seleccionados sería labor del equipo docente. No obstante, al analizar los objetivos, he comentado que es frecuente que el currículo se presente organizado en una serie de niveles generales, que en el caso del PCIC son el inicial, el intermedio, el avanzado y el superior. Cada uno de estos niveles tiene sus propios objetivos, que definen, mediante una descripción de carácter general, los resultados esperables con respecto a las capacidades comunicativas de los alumnos. De análoga manera a lo que ocurre con los objetivos, cabe considerar todavía en el nivel de planificación la posibilidad de una distribución de contenidos por niveles, que guarde relación con los objetivos descritos y que permita, a la vez, establecer una serie de criterios de evaluación que garantice la coherencia del currículo al tener en cuenta los objetivos y los contenidos de cada uno de los niveles. De este modo, también en el nivel de planificación se lleva a cabo una cierta distribución temporal de los contenidos, aunque tan sólo en relación con los grandes ciclos de enseñanza del currículo. Por otra parte, los equipos docentes, al preparar un curso concreto, seleccionarán del conjunto de contenidos del nivel correspondiente aquellos que sean pertinentes para el desarrollo del curso y organizarán estos contenidos en función del enfoque pedagógico que decidan dar al curso.

En los proyectos o planes curriculares, la especificación de los contenidos suele hacerse a través de una serie de listas o inventarios; así, podemos encontrar una lista en la que se presenta un conjunto de estructuras gramaticales, otra en la que se presentan funciones lingüísticas, otra con temas o con situaciones, otra dedicada al léxico, etc. A partir de estas listas o inventarios de contenidos del plan curricular, podríamos considerar que el término *programación* se refiere al proceso de selección y distribución de los contenidos específicos para un grupo determinado de alumnos y para un periodo de tiempo concreto; el resultado de este proceso sería el *programa* de curso. Hay que tener en cuenta, sin embargo, que esta interpretación del término programa, relacionada sólo con el ámbito de los contenidos, refleja la visión tradicional de la enseñanza de lenguas extranjeras, en virtud de la cual los planes pedagógicos se limitan básicamente a la selección y organización de los contenidos, sin considerar factores metodológicos o de otro tipo. Una interpretación más amplia del término programa podría englobar los distintos componentes de la planificación que los profesores deben poner en juego a la hora de elaborar un plan de curso. De este modo, programa designaría al conjunto de decisiones que adopten los profesores a la hora de aplicar a un curso concreto las especificaciones del plan curricular, *pero no sólo en relación con los contenidos sino también en relación con otros componentes de la planificación, como los objetivos, la metodología y la evaluación*. Creo que esta segunda acepción resulta más coherente con el enfoque general del currículo, que parte de la idea de integración y coherencia entre los distintos componentes de la planificación.

### ***Los inventarios de contenidos***

Es importante dejar claro que las listas o inventarios de contenidos del plan curricular son sólo un conjunto de especificaciones o de elementos particulares de enseñanza -estructuras, funciones, palabras, temas, etc.-, que no constituyen un plan pedagógico apto para guiar la actuación del profesor en clase. Podemos encontrar abundantes ejemplos de especificación de contenidos en una primera fase de planificación, esto es, la correspondiente a las listas o inventarios de los planes curriculares; sin embargo, la segunda fase de planificación, es decir, la que tiene que ver con la forma en que los profesores hacen uso de los inventarios para establecer el programa de curso, ha sido mucho menos desarrollada en los enfoques comunicativos de enseñanza de lenguas. Así, por ejemplo, *Un Nivel Umbral* recoge, como ya he comentado, listas de estructuras, nociones, situaciones, etc., pero no indica nada sobre la explotación práctica de este material. El PCIC, por su parte, añade a la lista de contenidos una serie de especificaciones sobre aspectos metodológicos y de evaluación, pero tampoco propone un programa de actuación. En el modelo que propongo en este libro, la aplicación de las especificaciones del plan curricular corresponde al nivel de actuación, que comentaré en el próximo capítulo.

El plan curricular refleja, por tanto, un análisis previo al programa de curso y tiene la ventaja de que permite dar coherencia a la actuación pedagógica de distintos profesores en un mismo centro, dado que, aunque el programa de curso variará en función de las características y las necesidades de cada grupo particular de alumnos, la especificación de los objetivos y de los contenidos de ciclo nos permitirá garantizar que los distintos profesores se orientan por unos mismos "postes" de referencia que conducen a unas mismas "metas" en cada uno de los escalones del currículo. Esto permitirá elaborar pruebas de evaluación de final de ciclo que respondan a niveles de exigencia homogéneos, lo que favorece la coherencia del sistema. Por

otra parte, si el currículo se aplica en diferentes centros docentes, la especificación de objetivos y contenidos constituirá una base de referencia común para distintos equipos de profesores que pueden encontrarse muy alejados geográficamente.

El plan curricular contiene, por tanto, "material en bruto": listas de objetivos y contenidos, orientaciones, criterios; el programa de curso deberá articular ese material mediante el desarrollo de una serie de actividades que se relacionan entre sí de forma significativa y que se orientan hacia la realización de objetivos finales de carácter comunicativo. El programa de curso constituye, así, el plan pedagógico que orienta el proceso de enseñanza y aprendizaje en un curso concreto.

En los próximos apartados comentaré algunos aspectos relacionados con las distintas categorías que constituyen el eje de las listas de contenidos. Hay que tener en cuenta, sin embargo, el interés que en años recientes ha despertado el análisis de los procesos de aprendizaje y las importantes consecuencias del cambio de enfoque que ello supone en relación con los programas basados en unidades de análisis de carácter lingüístico, como las estructuras o las funciones. En el próximo capítulo consideraré las repercusiones que tiene este cambio de énfasis desde los contenidos hacia los procesos y propondré un enfoque conciliador desde la perspectiva del currículo.

### ***Estructuras y funciones***

La especificación de la serie de estructuras gramaticales que corresponde a cada uno de los ciclos de enseñanza puede constituir un inventario independiente en el plan curricular. Tradicionalmente, la distribución de los contenidos gramaticales por ciclos o niveles se hacía en función del criterio de la mayor o menor complejidad estructural de los distintos elementos de enseñanza; así, en el primer nivel se presentaban estructuras de sintaxis sencilla y la gradación de la dificultad se relacionaba con la presentación de estructuras sintácticas gradualmente más complejas. Este enfoque ha sido rebatido desde la perspectiva de la teoría de la adquisición de lenguas, que ha puesto en cuestión el principio de que las estructuras más sencillas se adquieren antes que las más complejas. El afán por respetar la gradación de la complejidad de las estructuras obligaba, además, a distorsionar las muestras de lengua que se ofrecían al alumno en los materiales de enseñanza.

Como hemos visto en el capítulo 3, el análisis de la dimensión del uso de la lengua y la necesidad de presentar las muestras de lengua en contextos relacionados con las necesidades comunicativas de los alumnos motivó la aparición de los programas nocional funcionales, que permitían una presentación más natural de las estructuras gramaticales. Así, es frecuente encontrar inventarios en los que aparecen relacionadas las estructuras y las funciones. En *Un nivel umbral* (1979, 38-39) encontramos, por ejemplo, lo siguiente:

*preguntar sobre la aceptación o rechazo de una oferta*

¿va usted/vas a + FV (hacerlo, venir, etc.)?

*preguntar si algo se considera posible o imposible de hacer*

¿es posible + infinitivo?

+ que + cláusula subordinada (subj.)?

¿se puede + infinitivo + FN?

(por ejemplo: ¿se puede marcar directamente?

¿puede + FN + FV?

¿quizás + oración (subj./indicativo)?

(...)

Pero también es posible que las estructuras y las funciones aparezcan especificadas en listas diferentes. Esto es lo que ocurre, por ejemplo, en el PCIC. Esta especificación por separado permite evitar el riesgo de que las funciones se identifiquen con estructuras concretas, pero tiene el inconveniente de que resulta menos práctico para el profesor a la hora de desarrollar el programa de curso, dado que la concreción de las estructuras permite dilucidar el alcance que el responsable de la planificación atribuye a cada función particular.

En las listas funcionales es frecuente que los distintos elementos aparezcan agrupados en bloques que responden a un mismo concepto. Así, por ejemplo, la lista de contenido funcional correspondiente al nivel inicial en el PCIC (1994, 49) presenta la siguiente organización:

#### **LENGUA Y COMUNICACIÓN: Contenido funcional**

##### **Inicial**

(...)

##### *\* Opiniones*

- Expresar y pedir opiniones sobre alguien o algo.
- Expresar y preguntar por acuerdo y desacuerdo.
- Corroborar y negar una afirmación de otro.

##### *\* Conocimiento y grado de certeza*

- Expresar conocimiento o desconocimiento.
- Expresar y preguntar por el grado de (in)seguridad.

##### *\* Obligación, permiso y posibilidad*

- Expresar y preguntar si es posible o no hacer algo.
- Expresar y preguntar por la obligatoriedad de hacer algo.
- Pedir, conceder y denegar permiso.

(...)

Hay que tener en cuenta que la especificación de las funciones que aparecen en el inventario puede responder a diferentes enfoques de análisis. Así, si comparamos los conceptos que agrupan las funciones en *Un nivel umbral* y en el PCIC, encontramos lo siguiente:

#### *Un Nivel Umbral:*

1. *dar o pedir información*
2. *expresión de actitudes intelectuales y su comprobación*
3. *expresión de estados emocionales y su comprobación*

4. *expresión y comprobación de actitudes morales*
5. *persuasión*
6. *usos sociales de la lengua*

**PCIC:**

- \* *Información general*
- \* *Opiniones*
- \* *Conocimiento y grado de certeza*
- \* *Obligación, permiso y posibilidad*
- \* *Sentimientos, deseos y preferencias*
- \* *Sugerencias, invitaciones e instrucciones*
- \* *Usos sociales de la lengua*
- \* *Organización del discurso*
- \* *Control de la comunicación oral*

La definición de los conceptos que agrupan las funciones es diferente en un primer análisis, si bien el cotejo de las funciones particulares incluidas en cada grupo nos permite comprobar la similitud de los dos enfoques, excepto en el caso de los dos últimos apartados del PCIC, que constituyen una novedad con respecto a *Un Nivel Umbral* y que dan la medida de la ampliación del enfoque del análisis lingüístico que se ha producido en los últimos quince años. Como ya he comentado en 4.2, hay que tener en cuenta que *Un Nivel Umbral* es la adaptación de la primera versión del *Threshold Level*, que no incluía todavía la descripción de elementos relacionados con el análisis del discurso o con las estrategias de comunicación. Este análisis aparece reflejado en los dos últimos apartados del PCIC (1994, 50), del siguiente modo:

#### **LENGUA Y COMUNICACIÓN: Contenido funcional**

##### **Intermedio**

(...)

- \* ***Organización del discurso***
  - Introducir un tema u opinión.
  - Coordinar y organizar elementos y partes del discurso.
  - Poner ejemplos.
  - Destacar determinados aspectos del discurso.
  - Finalizar una intervención o un discurso.
  - Redactar cartas según los usos habituales (saludos, encabezamientos, despedidas, fechas, etc.).
- \* ***Control de la comunicación oral***
  - Mostrar que se está siguiendo el discurso de otra persona.
  - Indicar el deseo de continuar.
  - Animar a alguien para que continúe.
  - Mantener activa la comunicación en caso de dudas sobre el lenguaje o sobre el contenido del discurso.
  - Corregirse a uno mismo.
  - Parafrasear.
  - Repetir lo que uno mismo ha dicho.
  - Comprobar o indicar que se ha comprendido algo mediante un resumen del significado o de la intención expresada por el hablante.
  - Indicar inseguridad en cuanto a la comprensión de algo.

### *Nociones generales y nociones específicas (léxico)*

Otro inventario frecuente en la especificación de contenidos es el correspondiente a las nociones generales y específicas. Las nociones son descritas en *Un nivel umbral* del siguiente modo:

Las nociones son conceptos empleados en la comunicación verbal. Estas nociones son heterogéneas en el sentido de que representan una gran variedad de niveles de abstracción. Esto es inevitable porque refleja la naturaleza de la lengua misma. Utilizamos la lengua para referirnos a objetos concretos como mesas y sillas, pero también nos servimos de ella para hablar de relaciones muy abstractas tales como el dativo y el acusativo o complemento directo e indirecto.

*Un Nivel Umbral* (1979, 28)

Las nociones generales aparecen en *Un nivel umbral* (1979, 28) especificadas del siguiente modo:

#### *NOCIONES GENERALES*

(...)

#### *2. Nociones de propiedades y cualidades*

##### *2.1 Existencia*

*2.1.1 existencia/inexistencia*

*2.1.2 presencia/ausencia*

*2.1.3 disponibilidad/su contrario*

(...)

##### *2.2 Espacio y tiempo*

*2.2.1 lugar*

*2.2.2 movimiento*

*2.2.3 dimensiones*

*2.2.3.1 tamaño*

*2.2.3.2 longitud*

(...)

En el PCIC, sin embargo, no aparece una lista independiente de nociones generales, si bien puede observarse que la organización de la lista de contenido gramatical responde a un criterio flexible: las estructuras aparecen organizadas generalmente por categorías gramaticales, pero en algunos casos se introducen criterios nocionales para organizar un grupo concreto de estructuras. Así, por ejemplo (PCIC, 1994, 59):

#### *\* Referencias temporales*

- Indicadores de la habitualidad y de la frecuencia (ej. *nunca; a veces; todos los días*).
- Indicadores más frecuentes del tiempo pasado, presente y futuro.
- Expresión de la hora, de la fecha, de la estación del año.
- Indicadores de anterioridad y de posterioridad con respecto al presente (ej. *antes de; después de*).

#### *\* Referencias espaciales*

- Indicadores de localización espacial, tales como *aquí; encima (de); al norte*.
- Indicadores de proximidad, lejanía, distancia.



-Indicadores de delimitación espacial, tales como *desde...hasta; de...a*.

Esta flexibilidad en la aplicación de los criterios de análisis por parte de los responsables de la planificación denota un afán por proporcionar instrumentos que puedan resultar útiles al profesor en la articulación de las actividades, más que un desarrollo sistemático de categorías lingüísticas, lo que permite pensar que los inventarios de contenidos están generalmente concebidos desde un enfoque más pedagógico que estrictamente lingüístico.

La lista de nociones específicas (léxico) suele ir asociada a la de nociones generales, si bien puede aparecer también como lista independiente, ordenada alfabéticamente. En el PCIC no aparece ninguna lista de léxico, por lo que será el profesor quien deberá proveer lo necesario en el programa de curso, en función de las necesidades derivadas de la realización de las actividades. Es frecuente que las listas de léxico diferencien entre el productivo o activo y el receptivo o pasivo, aunque la diferenciación entre ambos tipos no siempre es fácil de establecer. Como observa Slagter en *Un nivel umbral*, a propósito de la adaptación de la versión inglesa al español:

La lista inglesa distingue entre palabras P y palabras R, indicando la necesidad que tienen el alumno de tener un dominio Productivo o bien un dominio Receptivo de las palabras y construcciones en cuestión. Se ha aplicado esta distinción con el fin de reducir en lo posible el esfuerzo total de aprendizaje para el alumno. En el curso de la preparación de nuestra lista, sin embargo, tropezamos con demasiados casos en que la diferenciación entre el uso productivo y el receptivo resulta prácticamente inútil o imposible de predecir, de forma que renunciamos por completo a dar este tipo de indicación.

*Un Nivel Umbral* (1979, 35)

### **Situaciones y temas**

En 3.5, al comentar la dimensión sociocultural en el currículo comunicativo, he presentado algunos fragmentos de la lista de contenido temático del PCIC, en la que se establecen tres diferentes bloques de temas *-la vida cotidiana; la España actual y el mundo hispánico; temas del mundo de hoy-* con una serie de acotaciones que aluden a los parámetros de progresión en el programa.

En *Un nivel umbral* se presenta una especificación más pormenorizada que la del PCIC en relación con los temas, ya que se incluye dentro de cada epígrafe general una lista de conceptos particulares. Los temas aparecen descritos del siguiente modo (p. 13-14):

#### *1. Identificación personal*

- 1.1 nombre
- 1.2 dirección (=residencia)
- 1.3 número de teléfono
- (...)

#### *2. Casa y hogar*

- 2.1 tipos de vivienda
- 2.2 habitaciones e instalaciones
- 2.3 muebles y ropa de cama
- (...)

#### *3. (...)*

La lista de temas de *Un nivel umbral* es muy semejante al primer bloque temático del PCIC (vid. epígrafe 3.5), *La vida cotidiana*. En realidad, en ambos casos se pretende una descripción de aquellos temas relacionados con la experiencia sociocultural más inmediata del alumno. En el caso del PCIC, se proponen para los niveles avanzados y superiores bloques temáticos que gradualmente se alejan de la experiencia inmediata e incluyen aspectos de la nueva realidad sociocultural -el mundo hispánico- o temas abstractos centrados en aspectos que ponen énfasis el desarrollo de valores y actitudes relacionados con el intercambio cultural, el respeto al medio ambiente, etc. He comentado en 3.5 la importancia que tiene el desarrollar la enseñanza en los niveles iniciales en torno a temas familiares para el alumno, que puedan permitirle establecer vínculos emocionales y cognitivos, dado que esta primera etapa será la base más adecuada para un aprendizaje sociocultural más amplio y sistemático en los niveles avanzados.

En *Un nivel umbral* una *situación* se define como "el complejo de condiciones extra-lingüísticas que determinan la naturaleza de un acto lingüístico" (cf. pág. 11) y se caracteriza en función de cuatro componentes fundamentales:

- Los *papeles sociales* que el alumno sabrá desempeñar, que en el caso concreto del nivel que se describe serán *desconocido/desconocido* y *amigo/amigo*.
- Los *papeles psicológicos* que el alumno sabrá desempeñar: *neutralidad*; *ecuanimidad*; *simpatía*; y *antipatía*.
- Los *temas* que el alumno sabrá manejar en la lengua extranjera, descritos de la manera que he presentado más arriba.
- Las *situaciones* en las que el alumno sabrá usar la lengua.

Estas situaciones aparecen descritas del siguiente modo (p. 12):

#### *Ubicación geográfica*

1. país extranjero cuya lengua nativa es la estudiada por el alumno.
2. país extranjero donde la lengua estudiada no es la lengua nativa.
3. país propio del alumno.

#### *Lugar*

##### *2.1 Fuera de casa*

1. casa
2. plaza
3. parque, jardín público
- (...)

(...)

## Contenidos y metodología

En 3.1, al comentar los principios de la enseñanza comunicativa en relación con el currículo, he aludido ya a las categorías de *noción* y de *función* como base de un análisis que pretendía superar las limitaciones de los programas gramaticales. La pretensión principal del análisis *nociofuncionalista* era dar respuesta al hecho evidente de que utilizar correctamente las estructuras del sistema gramatical era sólo una parte del aprendizaje de la lengua. Como apunta Johnson (1981), hay un "algo más" que ha de ser aprendido y que comprende la capacidad de utilizar la lengua adecuadamente, es decir, saber decir lo adecuado en el momento adecuado. El "algo más" de Johnson tiene que ver, por tanto, con significados y con usos y no sólo con estructuras. Precisamente he hecho repaso en 6.1 de algunos de los fundamentos teóricos del currículo comunicativo, que ponen énfasis en la importancia de considerar la dimensión de uso de la lengua en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Un problema al que hubo de hacer frente el equipo del Consejo de Europa al elaborar los programas *nociofuncionales* fue el de determinar los significados que debían ser enseñados, esto es, establecer un criterio para la selección de las funciones y la nociones. Es claro que el programa *nociofuncional* no podía dar cuenta de forma sistemática de todos los usos a los que podemos aplicar la lengua, de manera que no era posible enseñar las funciones del mismo modo que había hecho el programa gramatical con respecto a las estructuras. El criterio de selección que se adoptó fue el análisis de las necesidades lingüísticas de los diferentes grupos de usuarios de la lengua. Las necesidades fueron definidas por Richterich (1973) como "las exigencias derivadas del uso de la lengua en la multitud de situaciones que pueden producirse en la vida social de los individuos y de los grupos". Al considerar el inventario de situaciones y temas he presentado la caracterización que propone *Un nivel umbral* del concepto de *situación* como un complejo de factores extra-lingüísticos. El análisis de estos factores nos permitiría determinar, para cada grupo de alumnos, los elementos de enseñanza relevantes. En el capítulo 8, a propósito de la consideración de los procedimientos de análisis de necesidades de los alumnos, veremos el modelo propuesto por Munby para llevar a cabo de forma sistemática el proceso de definición de las necesidades de los usuarios de la lengua. Esta definición se hace, sin embargo, problemática cuando nos enfrentamos con hablantes que demandan una competencia general, no específica. Así, por ejemplo, la caracterización de las situaciones comunicativas, en el caso de un curso de español para los negocios, nos permitirá hacer la selección de los contenidos que sean necesarios; sin embargo, en un curso de lengua general esta caracterización no es posible. Por este motivo, el Consejo de Europa, en las distintas adaptaciones del *Threshold Level*, optó por definir una serie de áreas de interés común para todos los usuarios de la lengua, independientemente de las situaciones o las especialidades.

Lo que he presentado en las páginas anteriores son listas de elementos de enseñanza que, como he adelantado ya, no constituyen un programa que pueda ser utilizado por el profesor en la clase.

La definición de programa que he propuesto anteriormente en este mismo epígrafe responde a la idea de integración de los diferentes componentes curriculares. Esto supone un cambio con respecto al enfoque del programa como la mera selección y gradación de los contenidos de la enseñanza. Los programas *nociofuncionales* se limitaron a aplicar el análisis centrado en la dimensión de uso de la lengua a la selección y gradación de los contenidos de la enseñanza, sin advertir que la mera definición de los contenidos desde una perspectiva más amplia que la que

proporciona el enfoque gramatical no garantizaba, por sí misma, el éxito en el objetivo de promover la competencia comunicativa del alumno. Más adelante, en el capítulo 8, al estudiar el nivel de actuación del currículo, me ocuparé con mayor detalle de los problemas relacionados con la definición del programa de curso a partir de unidades de análisis o de organización de carácter lingüístico. De momento basta con adelantar que una cosa es definir funciones y nociones comunicativas y otra capacitar realmente a los alumnos para que puedan desenvolverse en la comunicación mediante el uso de esas funciones y esas nociones. Un programa de contenidos, por muy bien descrito que esté, no basta para satisfacer objetivos comunicativos. Como he comentado en 3.1, un programa puede ser nociofuncional sin ser comunicativo y comunicativo sin ser nociofuncional. Es preciso, a este respecto, reconocer la importancia de la metodología, entendida como el conjunto de procedimientos pedagógicos que nos permitirá poner en juego los contenidos de forma eficaz. En el próximo epígrafe comentaré algunos de los rasgos que identifican una metodología fundamentada en principios comunicativos y me referiré a algunos procedimientos metodológicos que favorecen el desarrollo de procesos de comunicación en el aula.

## 7.5. Metodología

### *La metodología comunicativa*

En el capítulo 1 he comentado que el predominio del paradigma lingüístico sobre el educativo en el campo de la enseñanza de las lenguas extranjeras ha traído consigo el que la atención de los investigadores y de los profesionales haya estado centrada en el análisis de los contenidos, esto es, en el *qué* de la enseñanza, en detrimento del *cómo*. Al considerar las bases teóricas sobre el aprendizaje de la lengua extranjera en 6.2 he aludido al comentario de Richards y Rodgers (1986) en el que estos autores ponen de relieve el contraste que existe entre las abundantes aportaciones teóricas sobre la dimensión comunicativa de la lengua y las escasas investigaciones relacionadas con una teoría del aprendizaje que fundamente la enseñanza comunicativa. Incluso las aportaciones de los trabajos del Consejo de Europa orientadas a la definición de un sistema de unidades acumulables -las distintas versiones del *Threshold Level*- se han limitado a la descripción de objetivos y contenidos lingüísticos y no han atendido, hasta muy recientemente, a la dimensión metodológica de la enseñanza. El cambio de orientación en esta tendencia se empieza a producir hace poco más de diez años, como consecuencia del estímulo que supone en el campo de la enseñanza de las lenguas extranjeras las aportaciones de la teoría de la adquisición de las lenguas y el desarrollo del paradigma humanista que traslada el énfasis de la enseñanza desde la consideración de los factores relacionados con el análisis de la lengua hacia las necesidades y los intereses del alumno. Desde los años 80, el enfoque curricular, importado al campo de la enseñanza de las lenguas extranjeras desde la teoría de la educación, preconiza una concepción integrada de la teoría y la práctica de la enseñanza.

A lo largo del libro he desarrollado algunas de las claves que fundamentan el modelo curricular comunicativo. Al considerar, en particular, las bases teóricas que inspiran la concepción sobre la naturaleza del aprendizaje que orienta este modelo, he presentado de forma sucinta varios de los problemas a los que debe hacer frente una metodología comunicativa: el problema de la transferencia, la concepción del error, los procesos de comunicación y de aprendizaje, el desarrollo de las estrategias de los alumnos, la variación contextual, etc. El plan curricular puede ofrecer orientaciones sobre estos u otros aspectos que constituyen el núcleo de

la reflexión teórica en la que se fundamentan las prácticas y los procedimientos metodológicos de carácter comunicativo. Así, el PCIC incluye en el capítulo dedicado a la metodología una serie de consideraciones generales en torno a los siguientes aspectos (PCIC 1994, 77 y ss.):

*Responsabilidad del alumno sobre su propio proceso de aprendizaje*

*Importancia del papel activo del alumno en clase*

*Práctica de procesos de comunicación en el aula*

*Transferencia de la práctica del aula a situaciones reales de comunicación*

*Procesos psicolingüísticos: negociación del significado y adquisición de lengua*

*Replanteamiento del error*

He abordado la mayoría de estos aspectos en diferentes epígrafes del libro, incluso en algunos casos desde diferentes perspectivas:

Hemos visto en 3.1 cómo el poner énfasis en la responsabilidad del alumno sobre su propio proceso de aprendizaje es algo que tiene que ver con un enfoque curricular que considera al alumno el eje del proceso de enseñanza y aprendizaje. A este respecto, facilitar el desarrollo de aquellas estrategias que favorezcan la reflexión del alumno sobre lo que significa aprender una lengua extranjera constituye, como ya he comentado, un objetivo principal del currículo comunicativo.

Estrechamente relacionado con el desarrollo de estrategias de aprendizaje por parte del alumno está el concepto de negociación entendido desde el punto de vista del currículo, esto es, el intercambio de mutuo provecho entre las contribuciones de los alumnos y los objetivos establecidos en el plan curricular (3.2). En este sentido, la alusión al papel activo del alumno no se limita a su participación en las actividades de clase sino que va más allá, en la medida en que se espera de él que aporte su propio punto de vista sobre los objetivos que se pretenden alcanzar en clase y la forma de alcanzarlos.

La práctica de procesos de comunicación en el aula y la transferencia de esta práctica a situaciones reales de comunicación requerirá el desarrollo de procedimientos metodológicos adecuados que permitan desarrollar actividades de comunicación y actividades de aprendizaje en contextos significativos y estimulantes para los alumnos. Las tareas pueden ser, en este sentido, una solución práctica, perfectamente coherente con los principios del enfoque comunicativo y con los planteamientos del enfoque curricular que he presentado a lo largo de estas páginas. En el próximo apartado consideraré con más detalle el alcance de esta opción metodológica.

Un debate metodológico interesante es el relacionado con los mecanismos que hacen posible que el alumno transfiera lo que ha aprendido en clase a situaciones reales de comunicación. La idea de que la clase constituye un espacio de comunicación en el que se ensayan hipótesis y se practica la comunicación mediante la negociación de significados está en

la base misma del enfoque comunicativo. De hecho, los procedimientos metodológicos que comentaré en el próximo apartado se fundamentan en esta idea, que conduce a considerar el aula como un microcosmos que refleja el mundo exterior, si bien desde el reconocimiento de que es necesario rentabilizar al máximo el tiempo y los recursos disponibles en función de objetivos pedagógicos. En qué medida pueden transferirse las habilidades comunicativas practicadas a propósito de una determinada situación a otras diferentes en la vida real y cuáles son los mecanismos que favorecen la transferencia es algo de lo que no existe evidencia empírica suficiente y que está en la base de la discusión sobre la existencia de un tipo de competencia de fines específicos que pueda deslindarse de la competencia general.

Como hemos visto en 6.3, las investigaciones sobre los errores de los alumnos permitieron entender mejor los mecanismos que articulaban el desarrollo de los procesos de adquisición de las lenguas. La ampliación del enfoque de los planteamientos contrastivos hizo ver la importancia de los errores como indicador del progreso del alumno, lo que ha abierto un interesante ámbito de investigación cuyos resultados son del máximo interés para el profesor de lengua extranjera.

Las orientaciones generales sobre metodología del plan curricular tienen sentido en la medida en que proporcionan al profesor las claves que permiten relacionar la dimensión de los fundamentos teóricos -la concepción sobre la naturaleza de la lengua y el modo de enfocar el aprendizaje- con las actividades y las experiencias de aprendizaje que constituyen el eje de la práctica de clase. Es importante, sin embargo, que el currículo provea oportunidades para considerar cuáles son los principios pedagógicos en los que sustentan los profesores su propia práctica docente. Hay que tener en cuenta que el plan curricular proporciona instrumentos y criterios que derivan de una serie de concepciones asumidas por los responsables de la planificación, pero no aporta un programa concreto de enseñanza. La aplicación del plan curricular a un entorno determinado por características socioculturales específicas y la concreción de un programa de curso en función de las necesidades de un grupo particular de alumnos es una labor que implica tomar decisiones que van más allá de las especificaciones del plan curricular. Es en la práctica de clase donde se corroboran, o se ponen en cuestión, los principios que fundamentan las orientaciones generales del plan curricular. Es importante, por tanto, que el propio currículo permita un margen suficiente de maniobra para que, a partir de la experiencia práctica de los profesores, puedan introducirse modificaciones, reajustes e incluso cambios de enfoque en el plan inicial.

Además de las orientaciones generales, la metodología en el plan curricular puede ofrecer orientaciones prácticas sobre aspectos particulares de interés para el desarrollo de las actividades y las experiencias de aprendizaje como, por ejemplo, la descripción del modo en que pueden practicarse las destrezas lingüísticas o las estrategias de aprendizaje y de comunicación que se pondrán en juego al practicar una determinada destreza. Así, en el caso de la comprensión auditiva, puede especificarse el tipo de actividades que el profesor puede realizar antes, durante y después de la audición. Así:

- Antes de la audición: proporcionar información sobre el contexto y los interlocutores, comentar algunos términos clave, etc.
- Durante la audición: actividades de comprensión *intensiva* o bien de comprensión *extensiva*.

- Después de la audición: practicar mediante simulaciones diálogos de situaciones similares, criticar lo que se ha oído, etc.

En relación con esta misma destreza, las orientaciones prácticas pueden especificar una serie de estrategias particulares de aprendizaje y de comunicación que sean coherentes con la actividad que se propone. Así, en el caso de la comprensión auditiva podrían desarrollarse las siguientes estrategias:

*Estrategias de aprendizaje:*

- Formular y verificar hipótesis a partir de la observación de fenómenos propios de la lengua extranjera.
- Desarrollar razonamientos tanto deductivos como inductivos en el proceso de comprensión auditiva.
- Crear asociaciones mentales, sonoras, cinéticas, etc., que ayuden a la adquisición y al aprendizaje del léxico.

*Estrategias de comunicación:*

- Ignorar aquellas palabras no relevantes para la comprensión global del texto aunque se desconozca su significado. Con ello, el alumno desarrollará su capacidad de comprensión global y de concentración.
- Usar el contexto visual y verbal -gestos, entonación, tono, ritmo, pausas y silencios, etc.- como claves para averiguar la intención y la actitud del hablante.
- Utilizar los conocimientos culturales previos de carácter general, así como los relacionados con el tema y el tipo de texto.
- Deducir el significado de una palabra:
  - por su similitud con su equivalente en la lengua materna, sin olvidar que en ocasiones las conclusiones que se obtienen son erróneas.
  - a partir del entorno textual -contexto léxico, sintáctico, discursivo, semántico-.
- Reconocer la relación que existe entre los interlocutores según el registro que utilizan y la situación comunicativa.

(PCIC 1994, 94)

Orientaciones prácticas sobre cómo explotar determinados recursos didácticos -el vídeo, las diapositivas, el ordenador, etc.- pueden constituir también una aportación interesante en el capítulo metodológico.

### ***Procedimientos metodológicos***

La especificación de los procedimientos metodológicos que permitan poner en juego de forma eficaz los contenidos del plan curricular a través de actividades y experiencias pedagógicas constituye otra aportación importante del capítulo metodológico del plan curricular. La concepción que fundamente el enfoque del currículo con respecto al aprendizaje de la lengua determinará el criterio de organización de las actividades.

En el próximo capítulo consideraré con detalle diferentes tipos de programas de curso en función de la unidad de análisis que se adopte como criterio de organización. Así, el programa puede partir de los contenidos -estructuras, funciones, etc.-, estableciendo en primer lugar lo que se quiere trabajar en cada unidad y proporcionando posteriormente las actividades y los materiales necesarios. Los contenidos se organizan en unidades temáticas en las que no existe una tarea final, sino que cada actividad es independiente de otras y tiene sentido en sí misma. La gradación del programa vendría determinada por factores de dificultad relacionados con los

propios contenidos.

Otra forma de programación, derivada del interés por integrar las teorías basadas en la comunicación con sus factores fundamentales -el alumno, la tarea y el texto- es la que parte de la consideración de las tareas como unidades de organización del programa de curso, de manera que la gradación se establece a partir de factores que tienen que ver con las características individuales del alumno (estilo de aprendizaje, experiencias previas, conocimientos culturales, etc.), con las propias tareas (demanda cognitiva que implica la realización de la tarea, significatividad, contextualización, etc.) o con el texto que sirve de punto de partida para la realización de la tarea (longitud, apoyo icónico, etc.). A diferencia de lo que ocurre en los modelos de programación que parten de los contenidos, la programación por tareas permite relacionar las distintas actividades en función de un objetivo último de carácter comunicativo; así, distintas tareas relacionadas entre sí constituirán una unidad didáctica. Si los objetivos finales de las tareas son establecidos en función de los intereses y las necesidades de los alumnos, a partir de procedimientos de negociación y consulta entre el profesor y los alumnos, el programa de curso puede satisfacer el doble objetivo de proporcionar oportunidades para la práctica de la comunicación y proponer actividades significativas para los alumnos, lo que permitirá una aproximación a los principios que fundamentan el enfoque comunicativo. El problema es que no existe todavía, como veremos más adelante, base empírica suficiente para avalar la viabilidad de un programa que responda a una gradación de tareas a partir de los factores que acabo de comentar, lo que no excluye el interés de las tareas entendidas como instrumentos para la organización de actividades en clase. De hecho, como hemos tenido ocasión de ver a lo largo del desarrollo del libro, las tareas constituyen un procedimiento metodológico plenamente coherente con los principios del enfoque comunicativo y con las aportaciones de la teoría de adquisición de la lengua. Las tareas configuran, además, un contexto adecuado para relacionar actividades de práctica formal y de práctica comunicativa.

El modelo de programación a partir de contenidos se centra, así, en el conocimiento que los alumnos alcanzarán como resultado del aprendizaje de la lengua, mientras el de tareas se interesa más por los procesos psicológicos implicados en el aprendizaje. Las recientes propuestas pedagógicas que podemos englobar bajo la denominación *enfoque por tareas* se presentan como alternativa a los modelos de programación basados en los contenidos. En el próximo capítulo me ocuparé del problema de cómo hacer compatible la provisión de un plan de enseñanza, con la especificación de objetivos y contenidos, y el desarrollo de procesos de comunicación en el aula mediante la utilización de las tareas como instrumentos para la organización de actividades.

Además del trabajo por tareas, otros procedimientos metodológicos, como los *escenarios* o el *trabajo por proyectos* permiten satisfacer los principios del enfoque comunicativo. Describo a continuación algunos rasgos generales de estas distintas formas de trabajo en el aula, a partir de los ejemplos que se presentan en los anejos de este capítulo. Estos ejemplos fueron elaborados por profesoras en activo<sup>1</sup> a partir de las especificaciones contenidas en el PCIC.

---

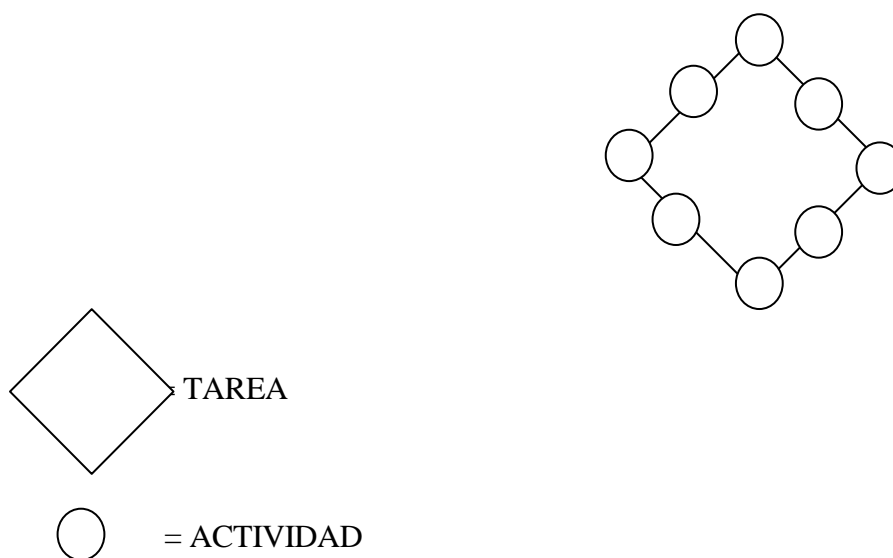
<sup>1</sup>Los ejemplos de los dos Anejos que aparecen al final de este capítulo forman parte de los materiales curriculares del Instituto Cervantes. El ejemplo de tarea significativa es de Fuensanta Puig. El escenario es de Marta Topolevsky.



## Tareas

En 6.2, al presentar las bases teóricas sobre la naturaleza del aprendizaje de la lengua, he aludido a una definición amplia de tarea propuesta por Richards (1985), en la que se incluyen bajo este término prácticas pedagógicas de alcance tan distinto como "leer un párrafo y contestar preguntas sobre su contenido" y "utilizar la nueva lengua para resolver un problema". Si bien puede ser aceptable el uso amplio del término cuando nos referimos a fundamentos generales, creo que ahora es pertinente establecer una matización. Desde mi punto de vista, una tarea está constituida por una serie de actividades relacionadas entre sí en función de un objetivo último de carácter comunicativo. Actividades son, por ejemplo, una interacción entre dos alumnos, leer un texto y contestar a una serie de preguntas, hacer un ejercicio centrado en la práctica de una determinada estructura, etc. Podemos distinguir, de acuerdo con Nunan (1989), entre actividades centradas en la adquisición de destrezas lingüísticas, como es el caso de las actividades de práctica controlada en las que el alumno manipula formas fonológicas y gramaticales, y actividades centradas en el uso de las destrezas, esto es, actividades de transferencia mediante las cuales el alumno aplica sus conocimientos sobre el sistema formal de la lengua a la comprensión y a la producción de comunicación lingüística.

Así, de forma gráfica, la relación entre las actividades y la tarea se puede representar del siguiente modo:



La realización de distintas actividades permite alcanzar el objetivo de la tarea. Los objetivos de las tareas pueden ser muy diversos. Por ejemplo:

- *"Los alumnos deberán elaborar un cartel con consejos para contribuir a mejorar el estado de la naturaleza y el medio ambiente, fáciles de seguir en la vida cotidiana".*
- *"Escribir la respuesta a una carta dirigida a los alumnos que estudian español en el centro. En ella se solicita información sobre lugares de interés en la ciudad donde residen los*

*estudiantes".*

- *"Producir un decálogo para publicar en el boletín del centro en el que se recojan una serie de consejos para relajarse (especialmente destinados a la época de exámenes)".*

Como vemos en estos ejemplos, la descripción de la conducta del alumno es una forma habitual de describir los objetivos de las tareas, si bien son posibles también descripciones generales de carácter comunicativo, afectivo o cognitivo. Hay que tener en cuenta, en todo caso, que los objetivos no siempre se hacen explícitos, por lo que, en determinados casos, deberán ser deducidos a partir del análisis de la tarea. Como veremos en el próximo capítulo, los objetivos de las tareas proporcionan un punto de contacto entre la actividad de clase y los fines y objetivos generales del currículo.

El ejemplo de tarea que se presenta en el Anejo 1 contiene distintas actividades que exigen de los alumnos el desarrollo de distintas habilidades. Así, las actividades relacionadas con los textos que se presentan en las fichas 1 y 2 involucran a los alumnos en el intercambio de opiniones a partir de una serie de textos auténticos con objeto de relacionar los temas que se han puesto en la pizarra y los que los propios alumnos deben inferir de los textos seleccionados, mientras que la actividad relacionada con la ficha 4, que exige el uso de formas de imperativo por parte de los alumnos, está centrada en la práctica de una determinada estructura gramatical. Así, ambos tipos de actividades se relacionan en función del objetivo final de la tarea, la elaboración de un cartel con consejos para contribuir a mejorar el estado e la naturaleza. La realización de la tarea permite poner en juego una serie de contenidos funcionales, gramaticales, estratégicos y temáticos que están definidos en las listas de contenidos del PCIC.

### *Escenarios*

Los escenarios son procedimientos metodológicos que ponen énfasis en el desarrollo de habilidades de interacción social y que permiten ensayar en clase situaciones comunicativas similares a las que pueden producirse fuera del aula. Como puede apreciarse en el Anejo 2, el eje de la propuesta es la resolución de un problema, en este caso realizar una reclamación. Cada grupo de alumnos recibe una ficha que contiene sugerencias de actuación que previsiblemente darán lugar a un conflicto y, tras una fase de ensayo, se escenifica la situación comunicativa, que obligará a cada uno de los actores a utilizar distintos recursos lingüísticos para convencer al otro. Después de la escenificación se desarrolla una fase de revisión de los resultados. La tarea prevé, con carácter opcional, la posibilidad de que el alumno desarrolle mediante trabajo individual distintas actividades relacionadas con la situación representada, así como una forma de autoevaluación centrada en lo que el alumno ha aprendido en su papel de actor o de espectador.

Es importante hacer notar que en la fase de ensayo los alumnos deberán imaginar la escena y considerar todas las opciones que se les ocurran para solucionar los problemas que puedan plantearse durante la representación. Como hemos visto en la primera parte del libro (*vid.* 3.4) al comentar las relaciones entre el desarrollo de las estrategias de comunicación y las de aprendizaje, los escenarios son procedimientos muy adecuados para poner en juego este tipo de estrategias en tareas de respuesta inmediata. Al practicar los escenarios, los alumnos se ven involucrados, por una parte, en actividades relacionadas con la planificación de la actuación

lingüística, lo que les obliga a prever los contenidos que puedan ser necesarios posteriormente. Este tipo de actividad fomenta, por tanto, el desarrollo de estrategias de aprendizaje derivadas de la planificación. Al mismo tiempo, la fase de actuación de los escenarios fomenta el desarrollo de estrategias de comunicación, derivadas de la necesidad de reaccionar adecuadamente ante las intervenciones de su interlocutor. Finalmente, el alumno, desde una visión retrospectiva, puede evaluar su propia actuación lingüística y reflexionar sobre las soluciones alternativas que podría haber adoptado para hacer frente a la situación. Así, la fase IV del escenario del Anejo 2 propone el comentario de la representación, lo que permite a los alumnos reflexionar sobre el resultado conseguido, el grado de corrección de las intervenciones de los actores y las soluciones alternativas que podrían haberse realizado.

La ficha del profesor contenida en el Anejo 2 recoge los contenidos funcionales y gramaticales previsibles a partir de las listas de contenidos del PCIC. Esto permitirá al profesor realizar de forma más eficaz el asesoramiento a los alumnos en la fase de ensayo del escenario.

### *Proyectos*

El trabajo por proyectos responde a un enfoque metodológico similar al trabajo por tareas, si bien el objetivo final del proyecto consiste en la elaboración de un producto final (una revista, una novela, un informe sobre algún aspecto sociocultural del entorno, etc.). La realización del proyecto puede realizarse, por ejemplo, a lo largo de todo un curso de enseñanza, de manera que todas las actividades que se realicen en las sesiones de clase están orientadas hacia la realización del producto final.

Los proyectos pueden desarrollarse también a lo largo de periodos de tiempo más cortos, pero suponen en todo caso un desarrollo temporal más largo que el previsto generalmente para la realización de las tareas.

La definición del objetivo final del proyecto, así como la especificación de las actividades y la distribución temporal de cada una de ellas, puede ser el resultado de la negociación entre el profesor y los alumnos. Es importante que exista una labor previa de planificación, que permita definir cuáles serán los distintos pasos del proyecto y los objetivos específicos de cada una de las actividades. El trabajo por proyectos permite desarrollar la autonomía de los alumnos, en la medida en que se ven enfrentados a actividades que tienen que ver con la planificación del trabajo y la obtención de recursos necesarios para solucionar problemas concretos.

### *Nuevo enfoque de la función del profesor*

La descripción de los procedimientos metodológicos que acabo de presentar permite advertir un cambio de planteamiento importante con respecto a la lección tradicional, en la que el profesor era el centro de atención de todo lo que ocurría en clase y constituía un modelo de actuación lingüística que los alumnos debían esforzarse en imitar. La clase comunicativa se fundamenta en principios como la interacción, la negociación o la cooperación entre los miembros de un grupo unido por el interés hacia una lengua nueva, vehículo de una cultura diferente que permitirá ampliar el horizonte de la lengua y de la cultura propia.

Dubin y Olshtain (1986) consideran la necesidad de crear nuevas metáforas que nos permitan entender las nuevas relaciones que se producen en la clase: el espacio de clase como

un microcosmos, una especie de mundo en miniatura, que refleja lo que ocurre fuera pero que no puede llegar a ser exactamente lo mismo; el profesor como director de una obra de teatro que ayuda a cada actor a comprender su papel, a interpretar las partes que no están claras, al tiempo que proporciona la coherencia del conjunto de las actuaciones individuales en función de las metas establecidas a largo plazo; el alumno como participante en un juego en el que ha de tomar parte activamente y en el que debe observar con atención lo que otros hacen, teniendo en cuenta siempre los objetivos del juego, las reglas que lo gobiernan y la realización de determinadas tareas a partir de la cooperación y la competitividad.

Desde esta perspectiva puede considerarse que la función principal del profesor es crear las condiciones adecuadas para que el aprendizaje de la lengua pueda producirse de forma eficaz. Esto no quiere decir que la labor del profesor se reduzca a ser un mero facilitador del aprendizaje. El profesor deberá participar en todo lo que ocurra en clase, aunque desempeñe un papel diferente al de los alumnos; así, en el caso de las tareas, el profesor proporciona el punto de partida de cada actividad, organiza el desarrollo de la tarea, facilita la información o el apoyo necesario a requerimiento de los alumnos y dirige la puesta en común de los resultados. De este modo, el profesor no se sitúa siempre al frente de la clase, sino que puede pasar a un segundo plano en el momento en que los alumnos colaboran entre sí durante la realización de una actividad concreta.

El profesor deberá ser capaz de crear en clase un clima adecuado para que pueda obtenerse el máximo rendimiento de la negociación de objetivos y de procedimientos con los alumnos. En este sentido, es importante también el trabajo fuera del aula, con la preparación de tareas, actividades y materiales que permitan dar respuesta a las necesidades expresadas por el grupo. El profesor deberá desarrollar, por tanto, una función investigadora a partir de la observación de lo que ocurre en clase, lo que le permitirá desarrollar sus estrategias de enseñanza y, con ello, su capacidad para atender a responder a situaciones de aprendizaje diferentes. Al mismo tiempo, es importante que el profesor transmita una actitud favorable hacia la lengua que enseña y que sea capaz de despertar el interés de los alumnos hacia las sociedades y las culturas que se comunican en esa nueva lengua y hacia el hecho mismo del intercambio de visiones del mundo diferentes.

### ***El profesor y el currículo: un cuestionario para el análisis de la práctica docente***

La reflexión del propio profesor sobre el tipo de actividades que considera propio de sus funciones docentes puede permitirle calibrar el grado de implicación con distintas tareas relacionadas con la aplicación del currículo. A este respecto puede ser útil el cuestionario que reproduzco a continuación. Este cuestionario forma parte de los materiales de desarrollo curricular de Dirección Académica del Instituto Cervantes.

## CUESTONARIO DE ANÁLISIS SOBRE EL GRADO DE IMPLICACIÓN DEL PROFESOR EN TAREAS DE APLICACIÓN DEL CURRÍCULO

### A.- METODOLOGIA

#### I. Papel del profesor

*Pondere en una escala del 5 al 1 el grado de importancia del papel del profesor respecto de cada una de las actividades siguientes:*

*gradación:*  
*muy importante 5 4 3 2 1 irrelevante*

1- Identificación de las necesidades comunicativas de los alumnos.	5	4	3	2	1
2- Identificación de los temas de interés de los alumnos	5	4	3	2	1
3- Identificación del estilo de aprendizaje de su grupo y de los componentes del mismo.	5	4	3	2	1
4- Selección y gradación de los contenidos (léxicos, temáticos, nocional-funcionales, morfosintácticos, estructurales...) del programa.	5	4	3	2	1
5- Distribución de los alumnos en clases diferentes.	5	4	3	2	1
6- Selección de materiales y actividades de aprendizaje.	5	4	3	2	1
7- Creación de materiales y actividades de aprendizaje	5	4	3	2	1
8- Evaluación y seguimiento del proceso de aprendizaje.	5	4	3	2	1
9- Evaluación del curso.	5	4	3	2	1

### 7.6. Evaluación

#### *Niveles de evaluación*

Al referirme en 3.3 a la integración de los componentes del currículo comunicativo he presentado ya una primera aproximación a un enfoque que concibe la evaluación como un proceso de toma de decisiones que afecta a los distintos niveles de análisis del currículo. En el nivel de planificación del currículo, el capítulo de evaluación recogerá, básicamente, orientaciones generales sobre los criterios de evaluación que habrán de ser aplicados en relación con los objetivos, así como la descripción de distintos procedimientos de evaluación que podrán

ser utilizados a lo largo del proceso de enseñanza y aprendizaje.

Hay que tener en cuenta que la evaluación puede plantearse en distintos niveles. Así, cabe pensar en un nivel de análisis de ámbito nacional que considere desde una perspectiva amplia la evolución de un conjunto de centros educativos con respecto a un nuevo currículo que se desarrolla a lo largo de un periodo de tiempo. O bien, en el caso de una organización que coordina una red de centros docentes en distintos países, la evaluación puede enfocarse como un análisis comparado de los resultados que se obtienen en distintas áreas geográficas. La evaluación en este nivel de análisis suele estar centrada en aspectos que tienen que ver con la administración general o con criterios de rentabilidad económica aplicados a la viabilidad del proyecto. En estos casos, la evaluación será responsabilidad de expertos que aplicarán distintas técnicas de medición en función de los parámetros que pretendan evaluarse.

Otro nivel de análisis es el que se dirige hacia un centro concreto. En este caso la evaluación se suele llevar a cabo conjuntamente entre expertos externos y responsables del propio centro, como el director, el administrador, el jefe de estudios y los profesores. La evaluación no se limita a aspectos de viabilidad económica, sino que considera también otra serie de parámetros como la aceptación de la lengua que se enseña, la respuesta más o menos favorable a la oferta de cursos, la aplicación del currículo en los distintos niveles de enseñanza, el régimen de dedicación de los profesores, el grado de utilización de los servicios de apoyo que ofrece el centro (biblioteca, centro de recursos, etc.). Disponer de instrumentos adecuados de evaluación en este nivel es un aspecto crucial en cualquier empresa educativa, dado que su aplicación permitirá obtener información sobre el grado de adecuación entre lo que el centro está ofreciendo y lo que demanda la sociedad receptora del currículo. Es frecuente que, además del plan curricular, exista un plan de evaluación de centros destinado a obtener el tipo de información pertinente en este nivel de análisis. En este plan de evaluación se describe una serie de parámetros e indicadores que permitirá obtener la información necesaria de forma sistemática.

Un tercer nivel de evaluación es el que se centra en la clase y que afecta al profesor y a los alumnos. En este nivel se centran las orientaciones de evaluación del plan curricular. Hay que tener en cuenta que la evaluación del proceso de aprendizaje de los alumnos desde la perspectiva del profesor puede enfocarse desde dos perspectivas: por una parte, el profesor puede limitarse a emitir juicios o valoraciones sobre el grado en que los alumnos hayan alcanzado los objetivos previstos en el programa de curso o bien los objetivos correspondientes a un ciclo de enseñanza en el plan curricular; por otra parte, el profesor puede ir más allá de la mera valoración de los resultados de los alumnos y analizar tales resultados con objeto de considerar si el curso debe ser modificado o adaptado en alguna medida, con lo que la evaluación se convierte en un proceso de toma de decisiones. En el próximo apartado consideraré, a propósito de la evaluación sumativa y la formativa, algunos aspectos relacionados con estos dos enfoques. La evaluación del profesor no deberá limitarse, en todo caso, al análisis de la actuación de los alumnos, sino que deberá considerar también la propia actividad docente mediante procedimientos de autoevaluación o mediante la observación de las sesiones de clase desarrolladas por otros compañeros del equipo docente. Desde el punto de vista de los alumnos, la autoevaluación constituye también un procedimiento plenamente coherente con el desarrollo de la autonomía, por lo que deberá fomentarse en la práctica del aula como un medio para conseguir una mayor responsabilidad con respecto al propio aprendizaje.

## ***Dimensiones de la evaluación***

Al considerar el nivel de evaluación centrado en el aula he adelantado ya la distinción entre evaluación formativa y sumativa desde la perspectiva del profesor. Hay que tener en cuenta que la diferencia entre ambos tipos de información consiste en el propósito por el que se obtiene la información y en el tipo de decisiones que se derivarán de tal propósito: así, la evaluación formativa tiene lugar durante el desarrollo del curso y conducirá a decisiones relacionadas con la mejora del programa, como, por ejemplo, la adecuación de los objetivos, el grado de preparación de los profesores, la utilidad de los manuales de enseñanza, la selección y la utilización de determinados instrumentos de evaluación. La evaluación sumativa, por su parte, se produce al final del curso y está dirigida a determinar si se han alcanzado los objetivos previstos. Si consideramos esta distinción desde la perspectiva del alumno, podemos considerar que la evaluación sumativa le permite hacer balance del punto en el que se encuentra con respecto a los objetivos del programa, mientras la evaluación formativa le proporciona información sobre el proceso de aprendizaje, esto es, cómo aprende, qué tipo de actividades le resultan más útiles, qué problemas tiene, etc.

Otra distinción en el ámbito de la evaluación es la que tiene que ver con el tipo de datos con el que se opera. A este respecto cabe distinguir entre la evaluación cuantitativa, que se expresa en cifras y estadísticas, y la evaluación cualitativa, constituida generalmente por observaciones e informes que no pueden traducirse en cifras y estadísticas. Ejemplos de evaluación cuantitativa son las calificaciones de los exámenes de los alumnos, el índice de asistencia a clase de un grupo determinado de alumnos o las cifras de alumnos que siguen estudios en un determinado nivel del currículo. El interés de la evaluación cuantitativa es que permite extraer conclusiones mediante estadísticas y porcentajes. La evaluación cualitativa, por su parte, se refleja en informes, actas de reuniones, observaciones de clase o incluso en conversaciones informales entre profesores. Aunque, como observa Brown (1989), los datos de la evaluación cualitativa no merecen en muchas ocasiones credibilidad por no considerarse "científicos", son más importantes de lo que en un principio puede parecer, por lo que resulta aconsejable su utilización siempre que se haga de forma sistemática.

## ***Criterios de evaluación***

Los criterios de evaluación del plan curricular permiten establecer pautas comunes de actuación que garantizarán la coherencia de las decisiones que adopten distintos profesores o distintos equipos docentes en este ámbito curricular.

El plan curricular puede incluir una serie de criterios generales de evaluación centrados en aspectos de particular importancia en relación con el enfoque mismo de la evaluación o con la forma de aplicar procedimientos particulares. Podríamos decir que estos criterios generales constituyen una especie de "código de práctica" que proporcionará unas bases de actuación con respecto a la evaluación. Así, por ejemplo, el PCIC (1994, 138 y ss.), recoge, entre otros, los siguientes criterios de orientación general:

- Entender el proceso de evaluación como un componente más del proceso de enseñanza y aprendizaje.
- Elaborar pruebas cuyo contenido y presentación responda a las actividades y ejercicios de clase, si el objetivo de la

evaluación es *formativo*.

- Definir, clarificar y experimentar los criterios específicos de evaluación. Este punto es especialmente importante cuando se trate de exámenes de clasificación o de aprovechamiento. Existen pruebas -especialmente de expresión escrita y de expresión oral- que proporcionarán respuestas abiertas y que, por lo tanto, no se podrán evaluar con criterios objetivos sino subjetivos. Esto implica que diversos profesores tienen que corregir la misma prueba con apreciaciones de índole cualitativa y que, frecuentemente, hay que convertir estas apreciaciones en dígitos para obtener resultados computables que permitan una evaluación objetiva. Es fundamental llegar, antes de la calificación, a acuerdos entre los responsables de la evaluación, con el fin de garantizar la fiabilidad de las pruebas.
- Integrar el proceso de evaluación como una actividad más del aula. Transmitir al alumno el valor *formativo* de la evaluación y potenciar al máximo la *retroalimentación*. Esto se puede hacer no sólo cuando se utilizan procedimientos cualitativos, en los que la *retroalimentación* es inmediata, sino también cuando se utilizan procedimientos cuantitativos, que requieren una interpretación de los resultados.
- Entender que no se trata de penalizar al alumno sino de propiciar un proceso de introspección y de reflexión.
- Convertir la reflexión en una fuente de *retroalimentación*, tanto para el alumno como para el profesor.
- Tratar de eliminar al máximo el factor ansiedad en pruebas como las de clasificación y las de aprovechamiento, cuyos resultados suponen una toma de decisión que puede tener una gran importancia en la vida académica o profesional del alumno. Esto es especialmente importante en las pruebas de expresión oral, en las que el candidato puede sentirse intimidado por el examinador.
- Contrastar y comentar los resultados de evaluaciones tanto *cualitativas* como *cuantitativas* con otros profesores.
- Cuando se trate de la evaluación *formativa* se pueden comparar las ventajas y las desventajas de los procedimientos, las actividades, los materiales, etc., con lo cual se propicia la evaluación del currículo, de los materiales didácticos, del proceso de enseñanza y aprendizaje, así como la propia *autoevaluación* del profesor.

Además de estos criterios generales de evaluación, el plan curricular puede presentar una serie de criterios de evaluación relacionados con los distintos niveles o ciclos de enseñanza. Al comentar en 7.1 las distintas formas de describir objetivos generales he aludido a la definición de objetivos por destrezas mediante la expresión de las capacidades del alumno, tal como hace el PCIC. Este es, de hecho, el enfoque más frecuente en la descripción de objetivos de ciclo. La definición de los criterios de evaluación por niveles hará posible evaluar en qué medida se logran los objetivos correspondientes. Para elaborar este tipo de criterios habrán de identificarse las capacidades de distinto tipo previstas en los objetivos generales y ponerlas en relación con los contenidos del nivel correspondiente; después se buscarán indicadores de grado para determinar un referente de evaluación que sea más concreto que el objetivo general. Así, el enunciado de los criterios de evaluación del nivel inicial podría presentarse del siguiente modo (PCIC, 141 y ss.):

## Inicial

### *Comprensión auditiva*

Se evaluará:

- La capacidad del alumno para extraer el sentido global de textos orales -sea en intercambios directos o en los recibidos a través de medios mecánicos en buenas condiciones acústicas- cuyos temas guarden relación con los recogidos en el bloque de contenido temático.



- La capacidad del alumno para entender, en intercambios con un interlocutor consciente de estar hablando con un extranjero, información específica sobre los contenidos funcionales descritos en este nivel.

### ***Comprensión de lectura***

Se evaluará:

- La capacidad del alumno para extraer el sentido global de textos auténticos -no literarios, sino de revistas, periódicos, guías- cuyos temas guarden relación con los temas especificados en el bloque de contenido temático.
- La capacidad del alumno para entender información específica de textos auténticos como impresos, formularios, horarios, notas breves, etc., relacionada con los contenidos funcionales descritos en el este nivel.

Los criterios de evaluación acotan el alcance de los objetivos generales del nivel al referirse a los contenidos correspondientes, temáticos y funcionales en este caso, y al matizar el grado de exigencia de cada una de las capacidades descritas.

Otro posible procedimiento de descripción de criterios de evaluación es el propuesto en el Diseño Curricular Base del Ministerio de Educación y Ciencia. En este caso se parte de enunciados amplios de objetivos generales, de los que se irán deduciendo los criterios de evaluación. Así, por ejemplo, puede partirse de uno de los objetivos generales de la enseñanza de la asignatura de Lenguas Extranjeras en la Secundaria Obligatoria, que aparece enunciado del siguiente modo (Diseño Curricular Base, Secundaria Obligatoria, Lenguas Extranjeras, p. 151 y ss.):

1. Comprender la información global y específica de mensajes orales y escritos en la lengua extranjera relativos a las diversas situaciones habituales de comunicación, emitidos directamente por hablantes o por medio de comunicación.

De este objetivo general se selecciona el aspecto oral "*comprender mensajes orales*" y el tipo de comprensión "*información global y específica*"; ambos elementos se asocian a determinados contenidos: "*situación de comunicación cara a cara*", "*temas familiares*" (necesidades materiales y relaciones sociales, sensaciones físicas y sentimientos, opiniones y experiencias personales, organización de la clase), "*aspectos cotidianos de la cultura y la sociedad*" (de interés para los alumnos, que sean clave para la comprensión de la cultura). De esta manera queda configurado el siguiente criterio de evaluación para la etapa:

*"Extraer la información global y la específica de mensajes orales emitidos en situación de comunicación cara a cara, sobre temas familiares para el alumno o relacionados con aspectos cotidianos de la cultura y de la sociedad de los países donde se habla la lengua extranjera."*

En el Diseño Curricular Base, los criterios de evaluación aparecen acompañados de explicaciones que aportan precisiones y, en algunos casos, hacen explícitos algunos términos de la formulación del criterio. Esto facilita la tarea del profesor a la hora de adaptar o utilizar un criterio determinado en función de las características de un grupo particular de alumnos. En el caso del criterio que acabo de presentar, la explicación es la siguiente:

"Con este criterio se pretende evaluar la capacidad de los alumnos y alumnas para comunicarse, en un ámbito cercano, acerca de las necesidades materiales y relaciones sociales, sensaciones físicas y sentimientos, opiniones y experiencias personales, así como sobre la organización de la clase: Los temas relativos a la cultura y sociedad extranjeras serán

aquellos que despierten mayor interés entre los alumnos y sean claves para la comprensión de las mismas".

A partir de la definición del criterio específico y de la explicación correspondiente, el profesor seleccionará aquellas tareas que considere más adecuadas para llevar a cabo la evaluación.

### ***Procedimientos de evaluación***

Si partimos de las distintas dimensiones de la evaluación que he comentado más arriba, podríamos considerar que los exámenes o las pruebas de control constituyen el procedimiento de evaluación cuantitativa más común, si bien no se trata de un procedimiento necesariamente sumativo, ya que el contenido de los exámenes puede ayudar al alumno, por ejemplo, a que identifique con mayor claridad los objetivos de aprendizaje, lo que puede asociarse a un enfoque de carácter formativo. Otros procedimientos, como los cuestionarios, los diarios o la observación de clase, se basan en datos cualitativos e implican un tipo de apreciación subjetiva. En este tipo de procedimientos predomina la dimensión formativa.

Pueden distinguirse diferentes tipos de exámenes. Los exámenes de clasificación sirven para situar a los alumnos en el nivel o en el curso más adecuado en función de sus conocimientos o de su competencia en la lengua. Los exámenes de aprovechamiento permiten determinar en qué medida ha alcanzado el alumno los objetivos previstos en un curso y, en la medida en que indican el progreso realizado, sirven también para controlar la efectividad de la enseñanza, de los materiales o del propio currículo. Los exámenes de diagnóstico permiten determinar de antemano posibles problemas particulares de aprendizaje de los alumnos. Los exámenes de dominio miden en qué medida puede una persona desenvolverse mediante el uso de la lengua y no están necesariamente relacionados con un currículo o un programa de lengua; este es el caso, por ejemplo, de los exámenes para la obtención de los Diplomas de Español como Lengua Extranjera.

A propósito de los exámenes, es frecuente establecer también una distinción entre los elaborados con el objetivo de medir la actuación del alumno en relación con un criterio previamente acordado y los que miden la actuación de un alumno particular o de un grupo de alumnos en relación con la actuación de otro alumno o de otro grupo de alumnos cuyos resultados se adoptan como norma. En el primer caso, el alumno debe alcanzar el nivel establecido en el criterio para superar el examen; en el segundo caso, el resultado del alumno es interpretado en relación con los resultados de los demás y no en relación con un criterio previamente determinado (Richards, Platt y Weber 1985; en Richards 1990). Los exámenes referidos a un criterio previo están más próximos, en opinión de Richards (op. cit.), al enfoque habitual de los programas de enseñanza, en la medida en que permiten determinar si los alumnos han desarrollado las destrezas y las capacidades establecidas en los objetivos de un curso o de un nivel.

En el ámbito de la evaluación, ha sido una preocupación constante en años recientes el encontrar el enfoque más adecuado para relacionar el planteamiento de los exámenes con un tipo de enseñanza fundamentado en principios comunicativos. Es lógico pensar que si partimos de un programa de enseñanza que pone énfasis en el desarrollo de la dimensión comunicativa de la lengua habremos de buscar procedimientos de evaluación que respondan también, en la

mayor medida posible, a criterios comunicativos. Esto afectará a aspectos como la definición de los contenidos, la confección de las pruebas o la calificación de los resultados; así, la tipología de los ejercicios que se propongan en el examen deberá responder, en la mayor medida posible, al mismo análisis de la lengua que fundamenta el enfoque de los objetivos, de los contenidos y de la metodología del plan curricular. De este modo, aunque pueda existir una sección del examen centrada en aspectos gramaticales o de vocabulario, deberá buscarse siempre un equilibrio entre distintas destrezas, con objeto de poder llegar a una valoración lo más amplia y matizada posible de las capacidades del alumno. Teniendo en cuenta este planteamiento, pueden establecerse algunos criterios generales que ayudarán a enfocar más adecuadamente los exámenes basados en principios comunicativos; así, en el Diseño Curricular Base del M.E.C. (citado en PCIC 1994, 153-154) se propone que las pruebas comunicativas deberán responder a los siguientes rasgos:

- Basadas en la interacción. No hay comunicación real sin interacción; por tanto, si se quiere evaluar la competencia comunicativa de los alumnos, el requisito de la interacción será fundamental. Ésta se puede dar entre el profesor y el alumno o entre dos o más alumnos.
- Imprevisibles. Si se pretende evaluar el nivel de comunicación de los alumnos en una situación real, deben introducirse elementos imprevisibles en la comunicación; esto será más fácil en una prueba oral, ya que el profesor podrá introducir elementos inesperados que exigirán del alumno una reacción espontánea.
- Con un propósito definido. Cuando se emplea la lengua para comunicarse, se hace con una finalidad concreta: por ejemplo, para excusarse, para preguntar algo, para comunicar un mensaje, etc. Las actividades de evaluación y las pruebas han de tener también esta característica.
- Auténticas y relacionadas con la vida real, especialmente con lo que el alumno mismo hace, piensa y siente.
- Relacionadas con el contexto. Cualquier actividad, incluso aquellas que se dirigen a evaluar el dominio de algún aspecto gramatical, se puede relacionar con el contexto; así, en una prueba oral, dar unas orientaciones sobre la situación en la que la conversación se va a desarrollar, permite situar la actividad en un contexto determinado.
- Con una técnica conocida por los alumnos. La técnica que se utilice en una prueba ha de ser conocida por los alumnos con anterioridad. No se debe proponer una actividad en una prueba si previamente no se ha practicado en clase alguna del mismo tipo. En cualquier caso, la dificultad de la técnica no debe condicionar los resultados.
- Motivadoras. En la medida de lo posible, las pruebas serán motivadoras y no deberán provocar tensión o ansiedad.

La medición del grado de dominio o de habilidad en el uso de la lengua es, en todo caso, un tema controvertido. Si entendemos por dominio o habilidad en el uso de la lengua la capacidad para hacer cosas con la lengua, toparemos con la dificultad de encontrar procedimientos adecuados de medición. En los exámenes comunicativos podemos utilizar procedimientos objetivos que nos permitan extraer información sobre el nivel del alumno con respecto a distintas destrezas. Así, podemos considerar el uso de ejercicios de respuesta cerrada -seleccionar una opción entre varias; elegir entre verdadero o falso- o de respuesta controlada -rellenar espacios en blanco- con respecto a destrezas de comprensión oral o escrita o con respecto al dominio de estructuras gramaticales y vocabulario. En el caso de las destrezas productivas, orales o escritas, los ejercicios serán siempre de respuesta abierta, por lo que habremos de disponer de algún instrumento que nos permita establecer juicios con respecto a la actuación del alumno.

El uso de escalas de dominio es un recurso frecuente en la medición de la expresión oral. Estas escalas parten de la base de que el dominio en la lengua se refiere a la capacidad para realizar ciertas tareas comunicativas con un determinado grado de destreza que requiere el uso de una serie compleja de habilidades que incluye morfología y sintaxis, fluidez, conocimiento sociocultural, fonología y discurso. Sin embargo, como observa Nunan (1988), la relación entre estas habilidades y la dificultad de las tareas no ha sido nunca validada de forma empírica, con la excepción de la morfología y la sintaxis. Por lo demás, el fundamento teórico de estas escalas descansa en la idea de que el dominio de la lengua consiste en un único "constructo" psicológico subyacente, esto es, que el dominio no consiste en una serie de habilidades diferenciadas, sino en una única habilidad general, de manera que la actuación del alumno con respecto a un ejercicio de lectura se fundamenta en la misma habilidad lingüística subyacente que está en la base de la actuación del alumno en un ejercicio de comprensión auditiva (Oller 1979; en Nunan 1988). En opinión de Nunan (*op. cit.*), la conclusión a la que nos conduce este planteamiento es que no tiene sentido considerar currículos diferenciados -incluidos los que se basan en las necesidades de los alumnos- en la medida en que toda actuación lingüística deriva de un único "constructo" psicológico; si esto es así, bastaría con proponer tareas de aprendizaje que captaran el interés del alumno y que respondieran a un nivel de dificultad adecuado. Investigaciones recientes (Bachman & Mack 1986; Brindley 1986; en Nunan 1988) han arrojado serias dudas sobre el planteamiento que acabo de describir y se inclinan hacia la idea de que el dominio consiste en una serie de factores que se relacionan entre sí de un modo extraordinariamente complejo, lo que hace pensar en un "constructo" multidimensional y no unitario.

Al comentar las dimensiones de la evaluación he aludido al interés de considerar la evaluación cualitativa como un factor que no debe menospreciarse en el proceso de enseñanza aprendizaje, si bien deberá realizarse mediante instrumentos adecuados que confieran carácter sistemático a los datos que se obtengan. Procedimientos de evaluación cualitativa son las entrevistas, los cuestionarios, el diario del alumno o la observación de clases. Mediante las entrevistas y los cuestionarios el profesor puede obtener información sobre las opiniones de los alumnos con respecto a su propio aprendizaje, los procedimientos metodológicos que se están empleando, el grado de satisfacción con respecto a las expectativas iniciales, etc. Es claro que en los niveles iniciales los cuestionarios deberán adecuarse al grado de comprensión y expresión de los alumnos, por lo que, si se opta por el uso de la lengua enseñada para cumplimentarlos, la información obtenida no será tan matizada como en niveles avanzados. Otros procedimientos como la discusión en pequeños grupos o la grabación de actividades en magnetófono o en vídeo pueden ser también herramientas útiles de evaluación cualitativa.

El diario del alumno es un procedimiento que está siendo cada vez más utilizado tanto en la evaluación como en las investigaciones sobre evaluación y tiene la ventaja de que permite conocer detalles sobre la evolución de cada alumno en particular y detectar las actitudes con respecto al aprendizaje que tienen aquellos alumnos que participan menos en clase. En su diario el alumno va anotando comentarios sobre las actividades que se han realizado en clase o sobre lo que ha aprendido en una tarea o en una unidad determinada. Los diarios pueden ser utilizados también por los profesores, bien para contrastar sus propias impresiones sobre la marcha del curso con las de los alumnos, bien con objeto de reflexionar sobre su propia actuación docente.

Las técnicas de observación pueden ser enfocadas desde distintos puntos de vista. Así, por ejemplo, los alumnos pueden tomar notas sobre lo que ocurre en clase durante el desarrollo de una determinada tarea, sobre los aciertos y los fallos de los compañeros, sobre las actividades que se realizan, con objeto de hacer una puesta en común al final. Pero la observación de clases puede ser considerada también como una técnica de formación de profesores, llevada a cabo por un supervisor o un formador con el objetivo de que el profesor en prácticas pueda disponer de una valoración sobre su competencia como docente. La observación puede utilizarse también como método de investigación de procedimientos metodológicos, técnicas de enseñanza, etc., o bien como sistema de evaluación, para determinar el nivel de eficacia del profesor o como herramienta para el perfeccionamiento de los procesos de enseñanza.

## 8. EL NIVEL DE ACTUACIÓN: La aplicación del currículo

En el capítulo 5 he comentado que el nivel de actuación o de aplicación del currículo tiene que ver con tres procesos relacionados entre sí: el proceso de enseñanza y aprendizaje, en el que los profesores desarrollan un programa de curso adecuado a las características y a las necesidades de un grupo particular de alumnos a partir de las informaciones, las orientaciones y los criterios de planificación que constituyen el plan o proyecto curricular; el proceso de formación de profesorado, constituido por el conjunto de actuaciones dirigidas a proporcionar a los profesores la oportunidad de reflexionar sobre los fundamentos y el desarrollo del currículo, de manera que, a través del análisis crítico de la propia práctica docente, pueda poco a poco mejorar el planteamiento del propio currículo y la calidad de la enseñanza; y el proceso de evaluación curricular, que permite considerar en qué medida las decisiones adoptadas en los distintos niveles del currículo conducen de forma eficaz a los objetivos previstos, con el fin de detectar posibles deficiencias e introducir las medidas de mejora que sean necesarias en cada caso.

La relación mutua de estos tres procesos constituye, en mi opinión, el desarrollo del currículo. Aunque cabe considerar aisladamente los problemas relacionados con el desarrollo del programa de curso, por una parte, las medidas más adecuadas para llevar a cabo la formación inicial y permanente del profesorado, por otra, y las bases de un posible plan de evaluación de centros, por otra, es claro que un enfoque adecuado del desarrollo del currículo deberá considerar siempre la integración de las perspectivas de los tres procesos. Esto, sin embargo, no es fácil de lograr. Distintos aspectos condicionan, en gran medida, el desarrollo de cada uno de estos tres procesos y su integración.

Así, en lo que respecta al proceso de enseñanza y aprendizaje, un aspecto que afecta de forma decisiva al desarrollo del programa de curso es la función que desempeñen los materiales didácticos. En 6.4, al considerar los factores relacionados con la situación de enseñanza, he adelantado ya algunas ideas sobre este aspecto. Si consideramos un currículo de enseñanza general aplicado a los diferentes niveles de un sistema educativo estatal, por ejemplo, es frecuente que los editores intenten ajustar sus productos a las prescripciones de los programas oficiales y experimentar con unidades piloto en distintos centros con objeto de adecuarse a las necesidades de la demanda. Sin embargo, como observa Johnson (1989), las modificaciones que resultan de este proceso de adecuación se dirigen generalmente a ajustar el producto al mercado potencial más que a evaluar el producto en sí. En años recientes ha habido una tendencia a desarrollar los materiales como parte del propio proyecto o plan curricular, con objeto de garantizar al máximo la coherencia entre los fines de propio currículo y los instrumentos de enseñanza, si bien las limitaciones de este tipo de iniciativas se han hecho evidentes ante las dificultades derivadas de la falta de experiencia en aspectos como la producción y la distribución y los problemas relacionados con la necesidad de coordinar comités integrados por responsables de departamentos que han de hacerse cargo, a la vez, del desarrollo de otras funciones, por citar sólo algunos de los inconvenientes a los que han tenido que hacer frente este tipo de propuestas. En los casos en los que el currículo constituye la base de la actuación pedagógica de centros situados en entornos socioculturales diversos, existe el problema añadido de la adecuación de los materiales a las características del lugar y a los estilos de aprendizaje del alumnado, que pueden diferir enormemente de un centro a otro. Así, materiales que pueden

resultar adecuados en el entorno sociocultural de los países de la Europa occidental, pueden suscitar problemas en países de otras áreas geográficas, ya sea por el tipo de actitud que exigen por parte del alumno, ya sea por la selección de los temas y de los textos que se abordan y que pueden responder a un sistema de valores vigente en un entorno pero no compartido en el otro. Esta situación de hecho obliga con frecuencia a los profesores a realizar ajustes y modificaciones del material disponible en función de sus propias necesidades de enseñanza.

En el caso de la formación de los profesores, los problemas provienen de que no siempre los cursos de formación se enfocan hacia el objetivo de obtener el máximo provecho de las posibilidades del currículo. Con frecuencia, los expertos encargados de las ponencias de los cursos de formación se centran en aspectos teóricos relacionados con sus especialidades, al margen de las necesidades concretas de los profesores en relación con el desarrollo del currículo. Este tipo de información tiene, sin embargo, la ventaja de que permite abrir perspectivas con respecto a la experimentación de nuevas propuestas pedagógicas que los profesores pueden llegar a acometer desde su propia experiencia práctica, pero es razonable pensar que un planteamiento demasiado alejado de las circunstancias reales de la enseñanza suele tener pocas repercusiones en la actividad diaria del profesor. Más adecuado parece, por tanto, enfocar la formación de los profesores como un proceso continuado de trabajo en equipo, mediante seminarios sobre algún aspecto de particular interés para el equipo docente, reuniones para intercambiar experiencias pedagógicas, observaciones de clase, etc.

Al proceso de evaluación me he referido ya al considerar en 7.6 los diferentes niveles de evaluación desde la perspectiva del currículo. Es claro que la evaluación no debe ser considerada como una fase o un estadio de desarrollo del currículo sino como un proceso incorporado a los diferentes niveles en los que se toman decisiones. Tiene que haber evaluación de la rentabilidad económica del conjunto de centros en los que se acomete el desarrollo del currículo, de la misma manera que tiene que haber evaluación con respecto a la eficacia del funcionamiento de los servicios de un centro concreto o con respecto a los resultados de la aplicación de un determinado programa de enseñanza a un grupo de alumnos. En todos estos casos, la evaluación no debe limitarse al análisis de los resultados, sino que debe considerar también cómo se desarrollan los procesos que conducen a esos resultados, con el fin de detectar los desajustes y poder introducir las medidas necesarias para que las cosas mejoren. Desde este punto de vista, la evaluación es responsabilidad de todos los que toman decisiones, en distintos niveles, con respecto al currículo. La capacidad para someter a análisis permanente la propia labor y para modificar aquello que dificulta el desarrollo eficaz de cualquier proceso, junto con una cierta dosis de sentido común para sacar el máximo provecho de los recursos disponibles, constituye la base de cualquier medida de evaluación curricular.

En este capítulo consideraré en particular los problemas relacionados con el desarrollo del programa de curso, dentro del proceso de enseñanza y aprendizaje. La aplicación de los principios del enfoque comunicativo ha supuesto, como hemos tenido ocasión de ver en los capítulos anteriores, importantes cambios en el modo de entender la enseñanza y el aprendizaje. Los criterios de organización de los programas de enseñanza, basados tradicionalmente en el análisis de lingüístico, resultan hoy insuficientes para dar respuesta a los problemas que suscita el aprendizaje de la lengua desde la perspectiva de la comunicación. La consideración del currículo como ámbito de actuación en el que pueda desarrollarse una síntesis entre las ventajas de distintas maneras de enfocar el programa de curso puede abrir nuevas e

interesantes perspectivas. Una propuesta de este tipo no tiene sentido si no se considera al alumno como el eje de las decisiones que constituyen el propio programa, por lo que abordaré también en este capítulo el alcance de los procedimientos de negociación y consulta que pueden permitir al profesor compartir con los alumnos la responsabilidad de lo que ocurre en clase. Las tareas, entendidas como procedimientos metodológicos que favorecen el desarrollo de procesos de comunicación en el aula, pueden constituir un factor clave en un modo de enseñanza basado en los presupuestos del enfoque comunicativo, por lo que consideraré, para finalizar, la forma en que podemos relacionar las tareas con los componentes del plan curricular.

## 8.1. Contenidos y procesos en el programa de cursos

### *Unidades de análisis o de organización de los programas*

A la hora de enfrentarse a la preparación de un curso concreto, los profesores deberán tomar una decisión previa de gran trascendencia teórica y práctica: la determinación del tipo de programa que constituirá el hilo conductor del proceso de enseñanza y aprendizaje y que permitirá establecer las grandes coordenadas de actuación que orientarán la interacción, la comunicación y el aprendizaje en clase. El tipo de programa por el que opten los profesores estará, desde luego, estrechamente relacionado con sus concepciones teóricas, esto es, con la visión particular de la que partan en relación con la naturaleza de la lengua y el modo de entender la enseñanza y el aprendizaje. Así, en los modelos tradicionales, la única especificación del contenido del curso era la relativa a las estructuras gramaticales, pues se partía de la creencia de que un programa en el que hubiera una descripción correcta del contenido gramatical era capaz de asegurar, por sí mismo, el éxito en el aprendizaje. Posteriormente, las concepciones teóricas sobre la lengua y el aprendizaje basadas en el enfoque comunicativo orientaron la atención de los especialistas hacia la búsqueda de programas capaces de dar una respuesta adecuada a las exigencias de un análisis lingüístico más rico y complejo, que añadía la dimensión del uso social de la lengua a la mera descripción gramatical. Los programas nociofuncionales fueron propuestos como la respuesta a este difícil reto. Recientemente, el interés de los investigadores se ha desplazado desde el conocimiento y las destrezas que constituyen el resultado final de la enseñanza hacia el análisis de los procesos psicolingüísticos que subyacen en el aprendizaje.

Richards (1990) propone una lista que recoge algunos de los tipos de programas más significativos que podemos encontrar hoy día en el campo de la enseñanza de lenguas extranjeras. Aunque la lista recoge los tipos generales, hay que tener en cuenta que son posibles las variantes de estos tipos o bien la combinación de varios de ellos (Richards, *op. cit.*, 9):

1. Estructural (organizado fundamentalmente alrededor de la gramática y de modelos de estructuras)
2. Funcional (organizado alrededor de funciones comunicativas, como identificar, informar, corregir, describir)
3. Nocional (organizado alrededor de categorías conceptuales, como duración, cantidad, ubicación)



4. Temático (organizado alrededor de temas, como salud, comida, vestido)
5. Situacional (organizado alrededor de situaciones y las transacciones asociadas con ellas, como ir de compras, en el banco, en el supermercado)
6. Basado en destrezas (organizado alrededor de destrezas, como escuchar para obtener información general, escuchar para obtener información específica, escuchar para realizar deducciones)
7. Basado en tareas o en actividades (organizado alrededor de actividades, como dibujar mapas, seguir direcciones, seguir instrucciones)

El análisis de esta lista nos lleva a una primera reflexión general: la organización del programa se basa siempre en una determinada unidad de análisis, ya sea las estructuras gramaticales, las funciones comunicativas, los temas, las situaciones, las tareas, etc. Una consideración más detenida de las unidades de análisis que organizan cada uno de los tipos de programas nos conduce a una pregunta clave a la hora de conocer las bases sobre las que se sustentan los distintos tipos de programas: ¿son todas las unidades de análisis de la misma naturaleza? La respuesta a esta pregunta nos permitirá averiguar de qué enfoque sobre la lengua y el aprendizaje parte cada uno de los tipos y, a partir de esta primera conclusión, entender el alcance de los criterios que rigen la organización de cada programa.

La distinción de Wilkins (1976) entre programas sintéticos y analíticos puede servirnos de punto de partida. Aunque Wilkins plantea su distinción no tanto como una dicotomía sino más bien como dos puntos en un mismo *continuum*, presenta una serie de diferencias básicas entre ambos conceptos. Así, los programas sintéticos son aquellos que dividen la lengua en elementos lingüísticos separados, que serán enseñados uno a uno y paso a paso, de manera que la adquisición consiste en un proceso gradual de acumulación de partes hasta que llega a construirse la estructura de la lengua en conjunto. El alumno deberá sintetizar la lengua que ha sido dividida en una serie de pequeños trozos. Se trata, por tanto, de aprender la lengua en partes independientes unas de otras, e integrar o sintetizar estas partes cuando ha de utilizarse la lengua con una finalidad comunicativa. Por su parte, los programas analíticos ofrecen al alumno ejemplos de lengua que no han sido previamente manipulados o controlados, sino que se han organizado en función de los propósitos por los que el alumno aprende la lengua y el tipo de actuación lingüística necesaria para alcanzar estos propósitos. Así, estos programas presentan la lengua en bloques, sin interferencia ni control, y se basan en la capacidad del alumno para percibir regularidades en la lengua y, a partir de ello, deducir reglas. Wilkins considera los programas gramaticales como sintéticos, y los situacionales, nocionales y funcionales como analíticos. Sin embargo, Long y Crookes (1992) señalan que las nociones y las funciones son, en realidad, unidades de análisis de carácter lingüístico, de la misma naturaleza que las unidades que constituyen los programas gramaticales:

... son los exponentes lingüísticos de las nociones y las funciones, esto es, las estructuras, los elementos léxicos, los modelos entonativos, etc., lo que el alumno realmente encuentra en la información de entrada (el *input*), no las nociones o las funciones en sí mismas. La secuencia de estos elementos puede ser diferente del programa gramatical debido a que las formas se agrupan ahora a partir de su función comunicativa en vez de a partir de sus relaciones lingüísticas o su supuesta dificultad de aprendizaje; pero tanto el *input* lingüístico como el resultado que se espera del alumno consisten todavía en estructuras aisladas (ej. *Le importaría + gerundio, por*

*favor?* -como respuesta educada), estructuras que no son más plausibles como unidades de adquisición por el hecho de poner más énfasis en su potencial función comunicativa.

(Long y Crookes 1992, 32)

A partir de este análisis, Long y Crookes consideran que los programas nocionales o funcionales son, al igual que los gramaticales, sintéticos, por cuanto parten de una serie de unidades lingüísticas que son analizadas separadamente. Para estos mismos autores, otras unidades de análisis, como los temas y las situaciones, deben clasificarse también en relación con los programas sintéticos, en la medida en que se trata de enunciados generales que, en realidad, contienen un conjunto de elementos léxicos o estructurales, respectivamente. Long y Crookes consideran, como conclusión, que cualquiera que sea la unidad de análisis de los programas sintéticos -la estructura, la función, la noción, el tema, la situación-, este grupo de programas presenta, entre otros, los siguientes problemas: están orientados sólo hacia el resultado y no hacia el proceso de aprendizaje; el contenido del programa se basa exclusivamente en un análisis de la propia lengua, ya sea abierto, como en el caso de la estructura, la noción o la función, ya sea encubierto, como en el caso del tema o de la situación; no hay apoyo teórico que permita afirmar que los elementos lingüísticos que constituyen estos programas sean unidades significativas de adquisición de lengua desde la perspectiva del alumno; tampoco hay apoyo en la teoría de la adquisición de la lengua para afirmar que las unidades son, o pueden ser, adquiridas de forma lineal, o bien aprendidas antes o separadas del uso de la lengua.

La unidad de análisis de los programas denominados analíticos es la tarea. Long y Crookes hacen repaso de las variantes más significativas de los programas basados en tareas a partir de la consideración previa de que se trata de programas que derivan de un análisis de lo que conocemos acerca del aprendizaje de la lengua en general y de la lenguas extranjeras en particular, frente al análisis de los programas sintéticos, centrados, como hemos visto, en el análisis de la lengua o del uso de la lengua. Los programas basados en tareas parten, además, de un rechazo de los elementos lingüísticos -ya sean estructuras, nociones o funciones- como unidades de análisis y optan por la tarea como eje para el enfoque de un tipo de programa en el que los procesos psicológicos implicados en el aprendizaje tienen prioridad sobre el análisis lingüístico centrado en el producto o resultado que el alumno debe llegar a dominar.

Diferentes autores han propuesto modelos de análisis similares al que acabo de comentar a propósito de la distinción entre programas sintéticos y analíticos. Así, Nunan (1988) establece una diferenciación entre *programas orientados hacia el producto*, que se centran en el conocimiento y las destrezas que los alumnos deben alcanzar como resultado de la enseñanza, y *programas orientados hacia el proceso*, que se centran en las experiencias de aprendizaje. White (1988), por su parte, distingue entre programas de tipo A y de tipo B. Los de tipo A responderían a las siguientes características:

- están centrados en la lengua, es decir, en el QUÉ del aprendizaje;
- son intervencionistas: alguien digiere previamente lo que va a ser enseñado, divide en trozos y establece objetivos;
- son externos al alumno: es el profesor quien toma las decisiones;
- lo importante es la materia de enseñanza: la lengua;
- se mide el éxito o el fracaso en función de que se logre alcanzar o no el dominio de la lengua.

Y los programas de tipo B, a las siguientes:

- se centran en CÓMO es aprendida la lengua;
- son no intervencionistas; no hay preselección artificial; los objetivos se establecen mediante la negociación entre el profesor y los alumnos;
- es interno al alumno y negociado;
- el énfasis está en el proceso de aprendizaje, más que en la lengua;
- la evaluación se realiza en relación con criterios del alumno sobre el éxito o el fracaso.

En esta misma línea de reflexión, Breen (1987) propone dos paradigmas o modelos de referencia en el diseño de programas, y, dentro de cada modelo, dos diferentes prototipos. El primer modelo de referencia es el constituido por los *planes sistemáticos*, que comprenden, a su vez, los prototipos de los programas gramaticales y los programas funcionales. El segundo modelo está constituido por los *planes de procesos*, que comprenden los programas basados en tareas y los programas basados en procesos. Tanto en el programa gramatical como en el funcional -que constituyen, en opinión de Breen, el paradigma dominante- el conocimiento y las capacidades establecidos como objetivos son organizados y presentados de forma sistemática, a partir de fórmulas, estructuras, relaciones, reglas o esquemas. Sin embargo, hay diferencias apreciables entre ambos tipos de programas; de hecho, el programa funcional fue desarrollado como alternativa al programa gramatical en un intento de superar el análisis centrado en el desarrollo de la competencia lingüística del alumno y proporcionar un enfoque más amplio, basado en una serie de categorías correspondientes a los usos a los que se puede aplicar la lengua. En definitiva, el programa funcional se centra en la actuación comunicativa del alumno y representa el deseo de capacitar a los alumnos para que puedan usar la lengua como medio para hacer cosas y poder, así, relacionarse socialmente.

En el análisis de Breen, los *planes de procesos* constituyen un nuevo paradigma que no necesariamente ha de ser interpretado como una alternativa al paradigma anterior. La interpretación de los distintos prototipos en cada uno de los modelos de referencia puede servir para revelar el camino de una nueva síntesis, que permita resolver las aparentes contradicciones que puedan producirse entre ambos paradigmas. Los planes de procesos parten de la base de que el conocimiento de la lengua, desde la perspectiva de su uso social, implica un complejo de competencias que interactúan durante la comunicación cotidiana. Un rasgo esencial de este complejo de competencias es que no sólo refleja el conocimiento de una persona sobre las reglas y convenciones que rigen la comunicación sino que capacita a esa persona para ser creativa con esas reglas y convenciones e, incluso, para negociarlas durante la comunicación. Los planes de procesos reconocen la importancia de la interacción en clase, pues consideran que no es el contenido del programa lo que constituye la base del aprendizaje sino el proceso de interacción, que proporciona oportunidades para el aprendizaje que son aprovechadas de forma selectiva por los alumnos. Este nuevo enfoque de los programas de enseñanza supone, en definitiva, un reconocimiento de la importancia de alcanzar un equilibrio entre la planificación de objetivos y contenidos, por una parte, y el desarrollo de las actividades de clase, por otra. Frente a los *planes sistemáticos*, centrados en la provisión de un plan, los *planes de procesos* se preocupan por cómo se lleva a cabo ese plan.

## *Tipos de programas*

La decisión sobre el enfoque del programa de curso que orientará el proceso de enseñanza y aprendizaje en clase constituye, como hemos visto, un problema de gran trascendencia teórica y práctica. Si lo que nos interesa, sobre todo, son los objetivos que hayamos de alcanzar podemos sentirnos tentados de elaborar un programa muy detallado, en el que todo quede previsto, pero que podría resultar demasiado resistente a cualquier forma de adaptación o reorientación a partir de los intereses o las necesidades de los alumnos una vez que el curso está en marcha. Por el contrario, si optamos por no establecer metas o pautas de actuación y dejamos que el aprendizaje vaya desarrollándose de modo natural en la práctica diaria pondremos en cuestión el mismo sentido de la pedagogía, por el hecho evidente de que los alumnos disponen de un tiempo limitado para aprender la lengua.

En el epígrafe anterior he presentado una lista con programas que responden a distintas unidades de análisis o de organización. En la práctica, es frecuente que en el programa aparezcan relacionadas distintas unidades de análisis. Yalden (1983; 1987, 78-79) ha descrito algunos modelos de programas que recogen distintos enfoques:

- a) Un modelo en el que la enseñanza funcional se organiza en torno a un eje compuesto por una serie de unidades gramaticales (Brumfit 1980).
- b) Un modelo en el que las funciones constituyen el eje de organización. A partir de este eje se van presentando las estructuras gramaticales:
- c) Un modelo de enfoque variable, en el que se produce un cambio de énfasis de un aspecto a otro de la lengua a medida que el curso avanza (Allen 1980). En este modelo hay una evolución desde un eje estructural, centrado en las características formales de la lengua, hasta un eje centrado en el uso instrumental de la lengua.
- d) Un modelo en el que aparecen entrelazados los distintos componentes: las funciones, las estructuras, los temas, etc.

Estos modelos constituyen distintas versiones de programas contruidos a partir de unidades de análisis de carácter lingüístico, según la caracterización que he presentado en el apartado anterior. Modelos similares a éstos pueden encontrarse con otras representaciones y esquemas.

El repaso de los comentarios de distintos autores que he presentado en el apartado anterior nos ha permitido hacer una primera aproximación a las limitaciones de estos modelos. Desde finales de los 70, los autores han buscado una solución a estas limitaciones a partir de un cambio de enfoque desde la descripción de los contenidos y los resultados de la enseñanza hacia la consideración de los procesos de uso y aprendizaje de la lengua. Desde distintas propuestas pedagógicas se ha dado prioridad al análisis de las estrategias de aprendizaje con respecto a las estrategias de enseñanza, con planteamientos pedagógicos en los que el grado de implicación del profesor en la dirección y el control de los procesos de uso de la lengua en clase queda sensiblemente reducido (Allwright 1979; Candlin and Breen 1979; Holec 1980; todos ellos

referidos en Yalden 1983). El dilema expresado por Allwright (1979) entre "enseñar la lengua (para comunicarse)" o "enseñar a comunicarse (mediante la lengua)" resume el problema de fondo que subyace en este cambio de énfasis. Para quienes defienden el nuevo enfoque, es claro que las dos opciones del dilema no son incompatibles. No obstante, si nos centramos en las habilidades comunicativas, desarrollaremos inevitablemente la mayoría de las áreas relacionadas con la competencia lingüística; sin embargo, si nos centramos sólo, o prioritariamente, en las habilidades lingüísticas, corremos el riesgo de desatender gran parte de la competencia comunicativa. Esta es la razón por la que Allwright aboga por dirigir la actividad docente del profesor exclusivamente hacia el objetivo de involucrar a los alumnos en resolver problemas de comunicación (Yalden 1983, 117 y 118).

Poner todo el peso de la balanza en el desarrollo de las estrategias de aprendizaje de los alumnos puede llevarnos, sin embargo, a un desequilibrio no deseable. Adoptar el criterio de que las estrategias de aprendizaje de la lengua constituyan el eje de organización del programa es un planteamiento que no está exento de problemas. Rutherford (1987, 158) considera, a este respecto, las siguientes dificultades: lo que en una estrategia parece funcionar para un alumno, puede no funcionar para otro; así, la forma en que aprende un alumno no es, en absoluto, un criterio válido para determinar cómo puede ser enseñada una determinada estrategia; además, y como limitación importante, hay que reconocer que no disponemos todavía de conocimientos suficientes sobre cómo resuelven los alumnos el problema del aprendizaje, de manera que no disponemos de base adecuada para sustentar un programa basado en estrategias de aprendizaje.

Como observa Yalden (1983), cabe una postura intermedia entre la provisión de un plan de acción en el que todo queda detallado desde el principio y el rechazo a cualquier forma de especificación previa de objetivos y contenidos que pueda asemejarse al programa tradicional. La posibilidad de desarrollar programas *negociados*, al menos en la enseñanza a adultos, en los que el alumno pueda intercambiar sus propios puntos de vista con los del profesor a la hora de concretar tanto el contenido del curso como las estrategias de aprendizaje que hayan de utilizarse en clase, abre una puerta que puede conducir a una visión más amplia del proceso de enseñanza y aprendizaje. Esto tiene, desde luego, implicaciones pedagógicas de gran alcance, pero permite atisbar un interesante futuro en el campo de la enseñanza de las lenguas extranjeras. En el capítulo 3 he puesto de manifiesto la importancia del desarrollo de la autonomía de los alumnos como uno de los principios sobre los que se constituye el currículo comunicativo. En el nivel de aplicación curricular habrán de proveerse los medios para que este principio pueda ser trasladado a la práctica. Sin embargo, en opinión de Yalden (*op. cit.*), este planteamiento choca con dos problemas importantes: en primer lugar, la dificultad que puede suponer el desarrollo de este enfoque en niveles iniciales; en segundo lugar, la necesidad de guiar el proceso de los alumnos hacia la autonomía, en la medida en que no están acostumbrados a responsabilizarse de su propio aprendizaje. Ambos problemas constituyen, desde luego, importantes retos para el desarrollo de cualquier modelo que comparta los principios de la negociación y de la autonomía.

Un enfoque alternativo, aunque no necesariamente opuesto, al de los programas lingüísticos es el que representan los modelos que, desde las recientes aportaciones de la teoría de la adquisición de lenguas, ponen énfasis en el análisis de los procesos de comunicación a la hora de considerar el criterio de organización de los programas. Así, junto a los prototipos de programas lingüísticos que acabo de comentar, podríamos considerar otra serie de propuestas

que se han ido abriendo camino en los últimos años y que constituyen, en conjunto, lo que se ha denominado *enfoque por tareas*. En el próximo epígrafe analizaré con detalle tres diferentes propuestas que, si bien presentan características diferentes, tienen en común el hecho de utilizar las tareas como eje de organización de los programas.

### ***Los programas por tareas: tres modelos***

Las primeras propuestas teóricas de programas basados en tareas aparecen en el campo de la enseñanza del inglés como lengua extranjera a lo largo de la década de los 80. El desarrollo de estas propuestas coincide con una preocupación cada vez mayor por los problemas relacionados con el aprendizaje, el desarrollo de la autonomía del alumno, la dinámica de la clase de lengua, la reflexión sobre las formas de discurso en clase, el análisis de las necesidades del alumno y los procesos de negociación y consulta, la nueva función del profesor desde un enfoque de la enseñanza centrada en el alumno y otra serie de aspectos que amplían notablemente el enfoque de los programas tradicionales.

Aunque los distintos modelos de programas de enseñanza mediante tareas comparten el concepto de tarea como unidad básica de organización, existen diferencias en aspectos como la naturaleza de su fundamentación teórica o los criterios de selección y organización de las tareas en el programa. Long y Crookes (1992) han hecho una descripción sistemática de los tres modelos más conocidos de este tipo de programas: el programa procedimental (*procedural syllabus*), asociado con el Proyecto de Enseñanza Comunicativa Bangalore-Madras, desarrollado en la India por Prabhu, Ramani y otros entre 1979 y 1984; el programa de procesos (*process syllabus*), cuyos mentores principales son Breen y Candlin, con una serie de trabajos de investigación desarrollados desde 1980; y el programa basado en tareas (*task syllabus*), desarrollado por Long y Crookes a lo largo de los años 80. Nunan (1989) ha explorado también la utilización de las tareas desde la perspectiva del currículo. En el campo de la enseñanza del español, Zanón y Estaire (1990) han desarrollado su propio modelo, y aparecen referencias a las tareas como opción metodológica en el PCIC y en el Diseño Curricular Base del Ministerio de Educación y Ciencia (Lenguas Extranjeras). Esta breve referencia es sólo un apunte de la larga lista de autores que se han interesado por las repercusiones de la utilización de las tareas en la enseñanza de las lenguas extranjeras.

Aunque la tarea como instrumento pedagógico no es un concepto nuevo en la teoría de la educación, su impacto en el campo de las lenguas extranjeras ha sido muy importante en los últimos años y ha suscitado el debate teórico y el afán por encontrar fórmulas que permitan trasladar a la práctica los principios compartidos por los distintos enfoques de la enseñanza mediante tareas. Presento a continuación algunos de los rasgos más significativos de los tres modelos descritos por Long y Crookes (1992, 34 y ss).

El *programa procedimental* de Prabhu (1987) es el único que se ha aplicado en una experiencia educativa concreta. Su fundamentación teórica proviene de las ideas de Krashen (1982) con respecto a la adquisición de la lengua como un proceso que se lleva a cabo mediante la activación de un sistema interno de reglas y principios abstractos cuando la atención del alumno está centrada en el significado (por ejemplo, en la realización de una tarea) y no en la forma. Se trata de un modelo que encaja perfectamente en el tipo de programas analíticos que he comentado anteriormente, en la medida en que rechaza la idea de programa entendido como

preselección y distribución de elementos lingüísticos para una determinada lección o actividad; así, la base de cada lección está constituida por un problema o una tarea. Las tareas deberán ser suficientemente motivadoras para mantener la atención de los alumnos, por lo que el énfasis debe ponerse en el significado. Algunos ejemplos de tareas propuestos por Prabhu son calcular distancias, planear viajes utilizando mapas, completar historias, responder a preguntas de comprensión auditiva a partir de diálogos. Hay que tener en cuenta que las tareas son siempre de carácter pedagógico o de aprendizaje, es decir, no responden a un análisis de las necesidades comunicativas de los alumnos. En la medida en que la atención se concentra en el significado, no hay corrección sistemática de los errores de los alumnos con respecto a la forma, aunque puede haber una reformulación posterior por parte del profesor, a lo que Prabhu se refiere como "corrección incidental". El modelo de Prabhu presenta, en opinión de Long y Crookes, algunos problemas. Así, por ejemplo, al no haber análisis de necesidades de los alumnos, no existe un criterio apropiado para la selección de las tareas. Tampoco hay criterios de evaluación objetivos que permitan verificar la adecuación de las tareas al grupo de alumnos. Los criterios propuestos para la gradación de la dificultad de las tareas son arbitrarios, ya que utilizan parámetros como "al menos la mitad de la tarea debe ser realizada por al menos la mitad de la clase", lo que no parece adecuado para establecer un orden fiable de dificultad de las tareas.

El *programa de procesos* de Breen y Candlin (Breen & Candlin 1980; Breen 1987; Candlin 1987; Candlin & Murphy 1987) se fundamenta en principios educativos y filosóficos, más que psicolingüísticos, a partir del análisis de propuestas curriculares de otras asignaturas. Se trata de sustituir el tradicional programa basado en un repertorio de comunicación por otro que promueva la capacidad del alumno para comunicarse. Para ello, se propone incorporar un programa de contenidos, entendido como una lista de referencia de lo que los alumnos deben saber, a un programa que incluya los procesos de negociación y de aprendizaje. El diseño de un curso se concibe, así, como el desarrollo de cuatro diferentes niveles de decisión, en cada uno de los cuales los alumnos pueden elegir entre una serie de opciones:

- (a) decisiones generales sobre el aprendizaje de la lengua en clase (qué necesitan aprender los alumnos, cómo prefieren aprender, cuándo, con quién, etc.);
- (b) procedimientos alternativos para llevar a cabo esas decisiones (las bases de un eventual "contrato de trabajo" entre el profesor y los alumnos);
- (c) actividades alternativas: trabajo dirigido por el profesor, trabajo en grupo, laboratorio, etc.;
- (d) tareas alternativas, es decir, un banco de tareas pedagógicas entre las que los alumnos pueden elegir para realizar las actividades.

Finalmente, se proporcionan procedimientos para evaluar la efectividad de las opciones elegidas en el nivel (b), (c) y (d) en relación con los objetivos seleccionados en (a). El programa de procesos se preocupa, por tanto, por las distintas formas a través de las cuales la comunicación y el aprendizaje pueden desarrollarse en la clase de lengua. La comunicación y el aprendizaje se sitúan, de este modo, en el contexto social de la clase. Las críticas de Long y Crookes sobre este modelo tienen que ver, por una parte, con aspectos logísticos, externos, y, por otra, con aspectos internos que repercuten en su efectividad. En lo que hace a los factores externos, consideran que este modelo supone una profunda redefinición de los papeles que

desempeñan los profesores y los alumnos y una redistribución del poder y de la autoridad en clase demasiado radical, no aceptable en determinadas sociedades. Además, exige la creación de un gran número de materiales y recursos de aprendizaje, lo cual supone un gran esfuerzo por parte del profesor. Por lo que respecta a los factores internos, las tareas no responden a un análisis previo de necesidades, lo cual plantea problemas en la selección. Tampoco hay ningún tipo de referencia al aspecto formal de la lengua y no queda claro sobre qué teoría de adquisición de la lengua se sustenta, pues el énfasis está centrado casi exclusivamente en la dimensión pedagógica, sin atención a los aspectos lingüísticos.

El *modelo de enseñanza de la lengua basado en tareas* de Long y Crookes (1992) se fundamenta, según declaración de sus autores, en los estudios sobre la adquisición de lenguas extranjeras y parte de la hipótesis de que la atención a los aspectos formales de la lengua puede tener efectos positivos en el aprendizaje. Esto no significa la vuelta a un tipo de programa de carácter sintético o a un método de enseñanza que considere sólo aspectos lingüísticos. El modelo considera, por una parte, un tipo de tareas de carácter pedagógico, que permite la práctica de los aspectos formales de la lengua, y, por otra, las tareas propiamente comunicativas a las que los alumnos se ven enfrentados fuera de clase. Este enfoque requiere un análisis previo de necesidades de los alumnos, que permita determinar los tipos de tareas que habrán de ser practicadas en clase. Una vez que las tareas comunicativas han sido identificadas, se procede a clasificarlas en diferentes tipos de tareas; así, por ejemplo, en un curso de auxiliares de vuelo, el servir el desayuno, la comida, la cena y los aperitivos y refrescos, puede ser clasificado dentro de "servir comidas y bebidas". El siguiente paso es derivar tareas pedagógicas de los tipos de tareas, y establecer la secuencia que nos permita configurar un programa. Las tareas pedagógicas son las que, de hecho, trabajarán en clase los profesores y los alumnos, si bien habrá una evolución progresiva de este tipo de tareas en virtud de la cual se irán aproximando a las tareas comunicativas que motivaron su inclusión en el programa. La secuencia del programa se establecerá en función de una serie de criterios derivados del análisis de las propias tareas. La evaluación se basará en la capacidad que tenga el alumno para resolver la tarea, a partir de criterios previamente establecidos, y no en la capacidad para resolver aspectos gramaticales concretos. Este modelo no está, sin embargo, exento de problemas, como los propios autores reconocen. La base de investigación sobre la que se sustenta, relacionada sobre todo con la teoría de la adquisición de lenguas y las aportaciones derivadas de las técnicas de observación de la clase, no constituye todavía un fundamento empírico suficientemente sólido. Los criterios de gradación y evaluación de las tareas adolecen, también, de suficiente experimentación en la práctica. Hay problemas con la delimitación de las tareas; así, los autores se preguntan cuántas sub-tareas pueden identificarse dentro de un tipo de tarea como "hacer la compra", e, incluso, si aquellas sub-tareas pueden, a su vez, dividirse en tareas menores. Por otra parte, el programa resultante de los pasos descritos anteriormente resulta demasiado estructurado, lo cual puede perjudicar el desarrollo de la autonomía de los alumnos. Por último, no se ha llevado a cabo todavía una experiencia que haya puesto en práctica este modelo, a diferencia de lo que ocurre con el modelo procedimental de Prabhu, y esto obliga a mantener unas lógicas reservas sobre sus posibilidades de viabilidad.

¿Qué podemos concluir de este análisis comparado? Me temo que más problemas que soluciones, si bien la comparación de las tres perspectivas nos permite vislumbrar algunos factores clave que han de ser tenidos en cuenta.



Un primer factor es la importancia de llevar a cabo un análisis de las necesidades de los alumnos, lo que está en la base, como ya he comentado, de un modelo de enseñanza que no debe ignorar los presupuestos educativos y culturales de los alumnos, sus expectativas y sus preferencias con respecto al aprendizaje. Las tareas parecen ser herramientas adecuadas para promover actividades motivadoras para los alumnos que permitan desarrollar procesos comunicativos en clase. Habrá que atender, no obstante, al problema de la transferencia entre la práctica de clase y las tareas a las que los alumnos se verán expuestos en las situaciones de la "vida real". A este respecto, una combinación de tareas pedagógicas y tareas comunicativas - actividades y tareas, según la clasificación que he propuesto en 7.5- puede ser la solución más eficaz.

Es importante establecer un equilibrio entre la dimensión pedagógica del programa, particularmente desarrollada en el modelo de Breen y Candlin, y la dimensión lingüística, como hacen notar Long y Crookes. La consideración de la clase como un contexto social en el que se producen relaciones entre individuos sitúa en primer plano la idea de la negociación, de la consulta, del intercambio de opiniones entre el profesor y los alumnos. Ya hemos visto en 3.2 los problemas que pueden derivarse de una distinta percepción entre el profesor y los alumnos sobre lo que significa enseñar y aprender una lengua, por lo que deberemos ser prudentes a la hora de introducir propuestas que puedan chocar de frente con concepciones culturales y educativas muy arraigadas en determinadas sociedades.

Otro factor clave desde la perspectiva del currículo es la relación que se establece entre la autonomía de los alumnos y la estructuración del programa. Si establecemos un programa de tareas muy estructurado, corremos el riesgo de anular la iniciativa de los alumnos. Por esta razón, quizá resulte más apropiado pensar en un programa que permita cierta libertad para relacionar distintos componentes o unidades y para añadir, a lo largo del curso, nuevas unidades o nuevas tareas en función de las necesidades expresadas por el grupo.

El problema de la gradación y la evaluación de las tareas no queda resuelto en las propuestas de programas que acabo de comentar. Con respecto a estos dos aspectos todo lo más que podemos considerar es que se ha abierto un periodo de experimentación en el que la experiencia práctica de los profesores será determinante a la hora de avalar propuestas de solución.

## **8.2. El currículo como propuesta de síntesis**

En los apartados anteriores he considerado las posibilidades y los límites de diferentes modelos de programas lingüísticos y psicolingüísticos. Este repaso nos permite comprobar en qué medida conviven hoy en día propuestas muy diversas de tipos de programas bajo el paraguas común del enfoque comunicativo. La conclusión principal que se desprende de estos ejemplos es que la articulación del programa de curso es una labor compleja, que requiere tiempo y dedicación por parte del equipo docente y que obliga a tomar una serie de decisiones que han de estar fundamentadas en una reflexión previa sobre lo que significa enseñar y aprender una lengua extranjera.

La elección del tipo de programa más adecuado en cada caso dependerá de distintos factores externos e internos relacionados con la situación de enseñanza. Así, por ejemplo, la

política de actuación de la institución promotora del currículo puede ser determinante: si está previsto que el curso vaya a durar poco tiempo y la institución se ha comprometido a prestar una serie de servicios, es posible que el profesor opte por un programa lingüístico de tipo funcional ajustado a las necesidades de los alumnos. Otros factores como la edad de los alumnos o sus experiencias previas de aprendizaje, los recursos disponibles, la posibilidad de encontrar apoyo material o profesional, condicionarán también la decisión del profesor a la hora de optar por un tipo u otro de programa.

La decisión del profesor a la hora de seleccionar un modelo u otro de programa para un curso concreto dependerá, por tanto, de factores muy diversos. En opinión de Yalden (1987), los modelos funcionales pueden ser los más adecuados para el desarrollo de cursos de fines específicos, mientras que los programas por tareas serían recomendables en situaciones en las que los recursos lingüísticos sean limitados, particularmente en aquellos contextos en los que la lengua que se aprende es lengua extranjera.

De todo lo anterior puede deducirse que no cabe establecer un único camino para la provisión de un plan de enseñanza fundamentado en los principios de la enseñanza comunicativa. Esto no quiere decir que no podamos considerar las aportaciones de los distintos modelos en un intento de abordar la programación del curso desde un enfoque más amplio, en el que pudiéramos encontrar espacio para la síntesis de los aspectos positivos de distintos tipos de programas. Entiendo que el enfoque del currículo puede permitir vislumbrar este espacio de síntesis.

Antes de concretar los criterios que, desde mi punto de vista, otorgan al currículo una función clave a la hora de considerar una propuesta equilibrada entre los dos enfoques que hemos venido considerando, conviene establecer una serie de conclusiones provisionales con respecto a los modelos que hemos considerado en los apartados anteriores:

1. Los dos criterios básicos de organización de los programas de enseñanza son los siguientes:

- el análisis de la lengua, mediante la consideración de elementos aislados como las estructuras gramaticales o las funciones (*programas lingüísticos*);
- el análisis de los procesos psicológicos implicados en el aprendizaje, con la utilización de las tareas como unidades de organización de los programas (*programas psicolingüísticos*).

2. Los programas lingüísticos se interesan especialmente por el conocimiento que los alumnos alcanzarán como resultado del aprendizaje de la lengua, mientras los programas psicolingüísticos se centran en los procesos que conducen hasta ese conocimiento.

3. Los programas lingüísticos se centran en el conocimiento de las reglas y las convenciones que rigen el sistema de la lengua y su uso social. Los programas psicolingüísticos reconocen la importancia de desarrollar la capacidad del alumno para negociar esas reglas y esas convenciones, por lo que la interacción en clase es considerada un factor clave del aprendizaje.

4. Los programas lingüísticos otorgan especial importancia a la provisión del plan de enseñanza, mediante la selección de objetivos y contenidos. Los programas psicolingüísticos se interesan

más por el desarrollo del plan.

5. El enfoque lingüístico y el psicolingüístico no deben ser considerados necesariamente como mutuamente excluyentes sino como los extremos de un mismo *continuum*, por lo que cabe concebir un modelo que se encuentre en un punto intermedio de ambos enfoques o que responda a una posible síntesis.

No es fácil establecer las pautas de un programa que permita aprovechar los aspectos positivos de los distintos modelos. Entiendo que el problema principal deriva del hecho de que estamos poniendo en relación dos enfoques que se centran en objetos de análisis de naturaleza distinta. Los programas lingüísticos ponen énfasis en los problemas relacionados con el análisis de la lengua que ha de ser aprendida por el alumno; los psicolingüísticos se preocupan sobre todo por el proceso de aprendizaje. En el primer caso, nos centramos en el fin; en el segundo, en los medios. Podemos organizar un plan de enseñanza a partir del objetivo principal de que los alumnos aprendan la lengua mediante la adquisición de una serie de conocimientos relacionados con el sistema lingüístico y las reglas que rigen su uso, o bien podemos centrar nuestra preocupación en fomentar el desarrollo de una serie de capacidades mediante las cuales los alumnos podrán aprender la lengua. El objetivo final es el mismo, pero el criterio de organización del programa varía. En el caso del programa lingüístico organizamos el programa a partir de unidades lingüísticas aisladas, aunque contextualizadas, con la idea de que el alumno aprende la lengua asimilando por adición estas unidades. El programa psicolingüístico parte de los planteamientos de la teoría de la adquisición de segundas lenguas y de la idea básica de que el aprendizaje se produce mediante un progresivo enriquecimiento del potencial comunicativo del alumno.

Entiendo que una posible respuesta a este dilema la puede proporcionar el propio enfoque curricular, en la medida en que la planificación de los contenidos se sitúa junto con la planificación de los objetivos, la metodología y los procedimientos de evaluación dentro de una visión amplia y comprensiva en la que los diferentes componentes curriculares son interdependientes. El plan curricular establece, como hemos visto, objetivos de ciclo, que señalan metas intermedias pero que permiten al profesor un margen de maniobra para concretar los objetivos de los distintos cursos que componen un determinado ciclo de enseñanza. Por otra parte, los inventarios de contenidos son propuestos como "listas de control" que especifican el conjunto de elementos de enseñanza que habrán de ser puestos en juego en cada ciclo y que permitirán al profesor dar coherencia y continuidad a su labor, al tiempo que le proporcionan un análisis útil de aspectos lingüísticos que podrá utilizar del modo que considere más adecuado a la hora de definir su propio programa de enseñanza. De este modo, el profesor puede organizar el curso en función de las actividades que se vayan a desarrollar en clase y no en función de la progresión lingüística de un programa de contenidos.

Desde esta perspectiva, la metodología en el currículo constituye un componente que no es subsidiario del programa de contenidos, como ocurría en los modelos tradicionales, sino interdependiente. Podríamos considerar, incluso, que la separación tradicional entre contenidos y metodología desaparece desde la perspectiva de análisis del currículo comunicativo. El plan curricular, del mismo modo que proporciona inventarios de contenidos, propone también orientaciones y procedimientos metodológicos que facilitan la labor del profesor. Las orientaciones generales recogerán, en síntesis, una descripción de los principios

que favorecen el desarrollo en clase de los procesos de comunicación y de aprendizaje; por lo que respecta a los procedimientos metodológicos, el plan curricular ofrece propuestas concretas de actuación que, como en el caso de las tareas, permiten relacionar las actividades en función de objetivos últimos de carácter comunicativo. Por otra parte, la evaluación se incorpora al proceso de enseñanza y aprendizaje como un instrumento más de ayuda pedagógica, que puede favorecer la autonomía del alumno y la negociación entre el profesor y los alumnos.

De este modo, el currículo proporciona al profesor suficiente margen de autonomía para desarrollar el tipo de programa más adecuado en cada caso, al tiempo que dispone los grandes parámetros de desarrollo del plan de enseñanza, con lo que pueden satisfacerse las exigencias de toda institución educativa (exámenes, certificados, etc.).

Teniendo en cuenta lo anterior, podemos considerar que el currículo se constituye en una propuesta de síntesis entre los dos enfoques que he considerado, a partir de las siguientes bases generales:

- se establecen objetivos intermedios, pero el profesor tiene libertad para organizar el curso en función de las necesidades y expectativas de los alumnos;
- hay una descripción de elementos de contenido lingüístico -los inventarios-, pero esta descripción constituye un instrumento al servicio de las actividades;
- existe un plan general de enseñanza, pero se trata de un plan que provee instrumentos y criterios de actuación.

A partir de estas bases generales, las claves para constituir un programa de curso coherente con los principios del enfoque comunicativo podrían ser las siguientes:

### *Negociación y consulta en clase*

Como he comentado ya desde distintas perspectivas a lo largo del libro, la consideración de las características y de las necesidades de los alumnos está en el fundamento mismo del enfoque comunicativo. Como veremos en seguida, distintos instrumentos de análisis de necesidades de los alumnos proporcionarán al profesor la información necesaria para adoptar decisiones con respecto a la programación del curso. El intercambio de opiniones entre el profesor y los alumnos y la negociación sobre los distintos elementos que configuran el curso constituirán, por tanto, un aspecto importante del proceso de enseñanza y aprendizaje.

Aunque la consideración de las necesidades de los alumnos se produce en el currículo después de la definición de los fines y los objetivos generales, hay que tener en cuenta que en el nivel de fundamentación del currículo ha habido ya un proceso de indagación destinado a recabar información sobre determinados factores del entorno y sobre la situación de enseñanza de la que se parte. Este proceso de indagación constituye, también, un modo de análisis de necesidades, aunque en este caso no se trate de obtener información específica con objeto de elaborar un programa de curso, sino de establecer las bases generales del propio currículo, a partir de las cuales podrán definirse los fines y los objetivos generales.

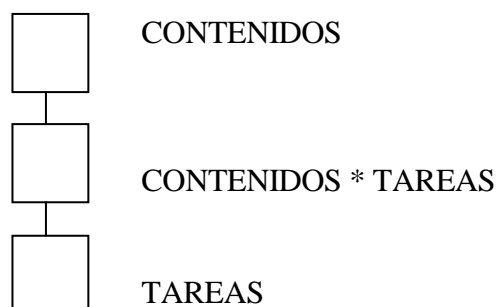
### *Integración de la práctica formal y comunicativa*

La reflexión sobre las características formales de la lengua no es incompatible con el reconocimiento de la importancia de los procesos que permiten la adquisición la lengua mediante la negociación de significados. En cierto momento del proceso de enseñanza y aprendizaje el alumno sacará provecho de una determinada regla gramatical presentada de forma explícita por el profesor o bien de la práctica de una serie de ejercicios de corte estructural que no impliquen interacción comunicativa; sin embargo, basar todo un curso en este tipo de prácticas es algo que resultará a todas luces insuficiente, por cuanto el alumno necesita también desarrollar una serie de habilidades que le permitirá transferir lo aprendido a las situaciones comunicativas que se producen fuera de clase. En el extremo opuesto, tampoco parece que tenga sentido excluir cualquier forma de práctica controlada y centrarse exclusivamente en actividades interactivas que impliquen negociación de significados. Entiendo que lo razonable es pensar que ambos tipos de práctica son útiles y provechosos en distintos momentos del proceso de enseñanza y aprendizaje.

Si consideramos las tareas, desde un punto de vista pedagógico, como una serie de actividades relacionadas entre sí en función de un objetivo último de carácter comunicativo, podemos partir de la base de que algunas de estas actividades podrían estar centradas en la práctica de aspectos formales de la lengua y otras en la práctica de intercambios comunicativos. De este modo, las tareas pueden constituir un instrumento útil para la organización de la actividad de la clase, al tiempo que facilitan la integración de la práctica formal y la práctica comunicativa.

### *Flexibilidad en el criterio de organización del programa*

A la hora de optar por un modelo de organización del programa de curso caben, como hemos visto, distintas posibilidades, que se sitúan en un *continuum* entre los programas centrados exclusivamente en un análisis de los contenidos y los programas organizados totalmente por tareas. A partir de este planteamiento, es posible pensar en la utilización de las tareas como un complemento o refuerzo de un programa organizado a partir de unidades lingüísticas. De este modo, las distintas opciones con respecto al programa podrían representarse del siguiente modo:



Aunque los programas centrados exclusivamente en los contenidos presentan, como hemos visto, limitaciones importantes con respecto a los procesos que favorecen la adquisición de la lengua, es razonable pensar que en estadios iniciales pueden ser operativos, en la medida en que permiten hacer frente a aspectos prácticos como el hecho de que el alumno pueda expresar su propia identidad, formular preguntas sobre necesidades cotidianas, familiarizarse con aspectos básicos del nuevo sistema fonético, etc. Los alumnos sin conocimientos previos de la nueva lengua pueden realizar, de este modo, un proceso de incorporación al nuevo sistema lingüístico mediante la automatización de algunas estructuras básicas, el conocimiento de algunos elementos léxicos de uso frecuente o el desarrollo de estrategias sencillas de comunicación. En estadios intermedios es posible concebir un programa básicamente orientado por criterios lingüísticos -de hecho, la mayoría de los manuales de enseñanza disponibles en español responden a criterios de este tipo-, pero complementado con la realización de tareas en torno a aspectos particulares de la unidad temática que se está trabajando en clase. También en estadios intermedios, y sobre todo en los superiores, es frecuente encontrar programas de curso basados fundamentalmente en la realización de series de tareas o bien de proyectos, con la utilización de manuales como fuente de información sobre aspectos socioculturales -textos, cintas de audio- o como repertorio de ejercicios para la práctica de estructuras gramaticales y de funciones lingüísticas particulares. En todo caso, es posible pensar también en una evolución a lo largo de las distintas opciones del *continuum* en un mismo curso de enseñanza.

En los próximos epígrafes, desarrollaré con más detalle algunos aspectos importantes relacionados con estas claves a partir de la consideración de dos factores de especial trascendencia práctica en el nivel de aplicación del currículo: el análisis de las necesidades de los alumnos y los modelos de organización del programa de curso.

### 8.3. Análisis de necesidades y procedimientos de negociación y consulta

La importancia que otorga el currículo comunicativo a la consideración de los factores de carácter cognitivo y afectivo que intervienen de forma determinante en el aprendizaje de la lengua por parte de los alumnos, así como el respeto a las necesidades y a las expectativas de quienes serán los usuarios de la lengua supone, como hemos tenido ocasión de ver a lo largo del libro, una evolución importante con respecto a los planteamientos anteriores, preocupados ante todo por el análisis lingüístico y la descripción de los contenidos de la enseñanza. En consonancia con este cambio de enfoque, el énfasis en la consideración de aquellos procedimientos que permitan obtener información sobre distintas variables relacionadas con las características y las preferencias de los alumnos ha traído consigo el desarrollo de la investigación sobre técnicas e instrumentos que permitan obtener información relevante de los alumnos con objeto de adecuar los planes pedagógicos a la realidad de la clase.

Hemos tenido ocasión de ver, a propósito del análisis del *programa de procesos* de Breen y Candlin, que el programa de curso puede enfocarse como el resultado de un proceso de negociación y consulta entre el profesor y los alumnos a partir de una serie de pautas generales de actuación de carácter pedagógico. Aun con todas las reservas que he puesto de relieve al comentar el modelo, una propuesta de este tipo indica una tendencia coherente con los principios del currículo comunicativo y que puede abrir caminos en la evolución de los procedimientos de enseñanza en un próximo futuro. Una reflexión más profunda sobre las posibilidades y los límites de este modelo puede proporcionarnos algunas ideas útiles para la

práctica de clase, como veremos en el segundo apartado de este epígrafe.

Una consideración detallada de lo que significa el análisis de las necesidades de los alumnos, así como la consideración de los procedimientos que pueden utilizarse para satisfacer el objetivo principal de aproximar los planes pedagógicos a las necesidades y a las expectativas de los alumnos puede resultar útil para aquellos que se enfrentan con la tarea de aplicar planes generales a grupos de alumnos con necesidades particulares. El análisis de necesidades se relaciona estrechamente, por tanto, con la idea de negociación y consulta en clase, si bien es posible también, como vamos a ver en seguida, la aplicación de instrumentos antes del inicio del curso.

El concepto de *análisis de necesidades* aplicado a la enseñanza de lenguas extranjeras se consolida a finales de los años 70 como resultado de los trabajos promovidos por el Consejo de Europa en el campo de la enseñanza de lenguas para fines específicos. La aparición de *Communicative Syllabus Design* (1978), de John Munby, tuvo enorme impacto en los estudios relacionados con la planificación de cursos de fines específicos; el análisis de necesidades, entendido como la recopilación sistemática de datos sobre las necesidades comunicativas de los alumnos, se convirtió muy pronto en uno de los elementos fundamentales de este tipo de cursos.

No es casualidad que el análisis de necesidades adquiriera preponderancia en un momento en el que el enfoque comunicativo desplazaba a los programas gramaticales. En este enfoque hay, en efecto, una voluntad expresa de tener en cuenta las características y las necesidades del alumno, que habían sido hasta la fecha en gran medida ignoradas por los programas gramaticales, centrados en el análisis de los rasgos formales de la lengua. Así, para Wilkins (1976: 55; citado por West 1994) el primer paso en la construcción de cualquier programa de lengua es la definición de objetivos. Esta definición, siempre que sea posible, deberá basarse en el análisis de las necesidades de los alumnos y estas necesidades, a su vez, deberán definirse en función de las situaciones concretas de comunicación en las que el alumno necesitará desenvolverse.

El modelo de Munby, cuyas bases teóricas derivan del concepto de competencia comunicativa de Hymes, parte de una serie de parámetros mediante los cuales se pretende recopilar de forma sistemática la información necesaria para el diseño de un curso concreto de lengua. Estos parámetros son los siguientes (Munby 1978):

1 Participante (*Participant*):

Identidad y destrezas lingüísticas del alumno: edad, sexo, nacionalidad, lengua materna, otras lenguas, etc.

2 Propósito (*Purposive domain*):

Propósito por el cual el alumno quiere aprender la lengua.

3 Lugar (*Setting*):

Circunstancias ambientales en las que se empleará la lengua.

4 Interacción (*Interaction*):

Personas con las que interactuará el alumno.

5 Instrumentalidad (*Instrumentality*):

Medio: lengua hablada/escrita; receptiva/productiva.  
 Modo: diálogo/monólogo; para ser oída/leída.  
 Canal: cara a cara/indirecta.

6 Dialecto (*Dialect*):

Lengua estándar/alguna norma en particular.

7 Nivel requerido (*Target level*):

Grado de destreza que debe alcanzar el alumno en la lengua.

8 Capacidad comunicativa (*Communicative event*):

Destrezas receptivas y productivas que debe dominar el alumno.

9 Clave comunicativa (*Communicative key*):

Actitudes interpersonales y registro (formal/informal).

Este tipo de análisis ha sido, sin embargo, fuertemente criticado en años recientes. Nunan (1988), por ejemplo, lo considera excesivamente mecanicista, en la medida en que no prevé ningún tipo de intercambio o negociación con los propios alumnos. Desde la perspectiva humanista en la que se sitúa Nunan, con una visión del currículo centrada en el alumno, se considera importante que el análisis de necesidades no se limite a obtener información *sobre* los alumnos sino también *de* los alumnos, y que existan oportunidades a lo largo del desarrollo del curso para que puedan intercambiarse opiniones y puntos de vista sobre lo que se enseña y se aprende y sobre cómo se lleva a cabo la enseñanza y el aprendizaje.

Aunque, en un principio, los procedimientos de análisis de necesidades se utilizaron para la determinación del contenido concreto de los cursos de lengua de fines específicos, paulatinamente se comenzaron a aplicar también en la planificación de los cursos generales. Si bien los profesores de lengua han basado frecuentemente su enseñanza en algún tipo de análisis intuitivo o informal de las necesidades de los alumnos, no ha existido, sin embargo, y creo que no existe todavía, un uso generalizado de este tipo de procedimientos en la planificación de los cursos generales de lengua, debido a razones prácticas que tienen que ver con las dificultades en la elaboración de los instrumentos necesarios para la obtención de los datos o el tratamiento sistemático de la información obtenida. A esto se une el hecho de que el término genérico de "necesidades" puede referirse a datos de naturaleza distinta. Así, West (1994, 4-5), al presentar una visión de conjunto sobre la situación actual del análisis de necesidades en la enseñanza de lenguas extranjeras, considera que el término "necesidades" engloba distintos significados y propone la siguiente clasificación, a partir de las distintas interpretaciones que los especialistas han dado a este término:

(a) *Necesidades objetivas*, en el sentido de lo que el alumno necesita saber para poder desenvolverse de forma efectiva en una determinada situación. Este tipo de necesidades puede determinarse a partir del análisis de situaciones cotidianas de comunicación. Los primeros análisis de situaciones que se realizaron, a principios de los 70, se centraron en determinar la cantidad de lengua que debía ser enseñada, pero no atendieron al aspecto fundamental de *para qué* debía ser utilizada la lengua. El primer intento sistemático de análisis de necesidades relacionadas con la situación de comunicación es el modelo de Munby que he comentado anteriormente.



(b) *Lagunas*. La determinación de las necesidades objetivas no es suficiente a la hora de establecer un programa de enseñanza. Es necesario saber qué es lo que el alumno ya conoce, para poder determinar las lagunas que existen entre las necesidades objetivas y el nivel de competencia que tiene el alumno que inicia el programa.

(c) *Necesidades subjetivas o deseos*. Lo que los alumnos quieren o lo que sienten que necesitan. Este tipo de necesidades puede estar en conflicto con las lagunas identificadas por el profesor, lo cual no quiere decir en absoluto que no deban ser tenidas en cuenta. Esto puede resultar difícil en aquellos casos en los que las necesidades subjetivas se oponen abiertamente a los fines del programa; sin embargo, puede haber determinados deseos o preferencias expresados por la mayoría de los alumnos que sí puedan ser incorporados al programa, a través de la negociación entre el profesor y los alumnos, con la consiguiente modificación de los contenidos o la metodología.

(d) *Estrategias de aprendizaje*. La generalización de este término responde a la ampliación en los años 80 del concepto de análisis de necesidades desde la especificación de los contenidos del programa -el qué de la enseñanza- a la especificación de la metodología -el cómo-, con un creciente interés por conocer los estilos de aprendizaje preferidos por los alumnos, las preferencias con respecto a los criterios de corrección de errores, el uso de medios audiovisuales, los procedimientos de evaluación, etc. También en este caso puede producirse conflicto entre los puntos de vista del profesor y de los alumnos. El problema puede ser más agudo cuando los alumnos adoptan actitudes pasivas, de escasa participación y gran dependencia del profesor, como consecuencia de su previa experiencia de aprendizaje escolar. El conflicto puede producirse, también, como consecuencia de un choque cultural entre los hábitos y costumbres del alumno en materia educativa y el enfoque de enseñanza y aprendizaje que el profesor lleva a clase.

(e) *Factores externos*. Los recursos disponibles (equipo, instalaciones, tiempo), las actitudes o la cultura de la sociedad, los materiales de enseñanza disponibles. Se trata de un área deliberadamente ignorada por los primeros modelos de análisis de necesidades que, como el de Munby, pretendían establecer unos parámetros de validez objetiva general, centrada en el propio modelo y sin la consideración de factores contextuales. La importancia de estos factores es hoy ampliamente reconocida.

(f) *Auditorías lingüísticas*. La diferencia fundamental con las otras interpretaciones analizadas es de escala. Frente a los análisis de necesidades centrados en un individuo o en un grupo, las auditorías lingüísticas analizan las necesidades de una compañía, de un sector profesional o incluso de un país con respecto al conocimiento de lenguas a largo plazo. Constituyen, por tanto, una investigación a gran escala, que permite determinar aspectos como qué lenguas deben aprenderse, por qué razones, quién debe aprenderlas y qué nivel de competencia debe alcanzar, mediante qué métodos, a qué coste, etc. La auditoría lingüística puede incluir los demás niveles de análisis de necesidades comentados anteriormente.

En función de estos distintos significados podemos identificar, de acuerdo con West (*op. cit.*, 5), diferentes tipos de análisis de necesidades. Así, las necesidades objetivas de (a) tienen que ver con lo que podemos denominar "análisis de situaciones-meta", mientras (b) y (c) se relacionan con un "análisis de deficiencias" del alumno, que es necesario cubrir con el

programa de lengua. La interpretación de (d) se asocia al "análisis de estrategias" y la de (e) a lo que podemos denominar "análisis de medios". Nunan (1988) propone una clasificación más sencilla de los tipos de análisis de necesidades y se limita a la distinción entre el *análisis de necesidades objetivas*, que se refiere a las situaciones comunicativas en las que se encontrarán los alumnos y que conducirá a la especificación de los contenidos del programa; y el *análisis de necesidades subjetivas*, derivado de los propios alumnos y que permitirá tomar decisiones sobre la metodología de enseñanza. Nunan llama la atención, sin embargo, sobre la importancia de evitar la relación mecánica entre necesidades objetivas y contenidos frente a necesidades subjetivas y metodología, y propone, en coherencia con un planteamiento curricular centrado en el alumno, una relación entre contenidos y necesidades subjetivas, en virtud de la cual los alumnos tienen la posibilidad de decidir lo que quieren aprender, y otra entre metodología y necesidades objetivas, que permitiría a los profesores decidir cómo se podría enseñar mejor el contenido.

Una vez definidos los distintos tipos de necesidades y el alcance de los análisis que se relacionan con cada uno de ellos, conviene comentar otros factores fundamentales del proceso. Estos factores son el *cuándo*, el *quién* y el *cómo* del análisis de necesidades. No existe una respuesta única para cada uno de los factores, sino distintas posibilidades que en ningún caso deben considerarse excluyentes. La opción por una u otra posibilidad o por la combinación de varias de ellas estará en función de las posibilidades de los responsables del análisis.

### *¿Cuándo se realiza el análisis?*

El análisis puede realizarse en tres distintos momentos del curso: antes, al empezar o durante su desarrollo. Es claro, sin embargo, que estas tres opciones no son excluyentes, sobre todo si pensamos en el análisis de necesidades como un proceso más que como una actuación concreta que se realiza en un momento determinado (West, *op. cit.*, 5):

(a) El análisis que se realiza antes del comienzo del curso, y que podríamos denominar "análisis preliminar", permite realizar con tiempo suficiente la selección del contenido del curso y de los materiales didácticos más adecuados. En el caso de los cursos de fines específicos es frecuente pasar cuestionarios a personas que desarrollan su actividad en el tipo de situaciones que se pretende analizar. Así, por ejemplo, en el caso de un curso de negocios, puede obtenerse información de empresas o profesionales relacionados con el tipo de actividad para el que se programa el curso. Si es posible o si se considera conveniente, pueden pasarse cuestionarios a alumnos, aunque habrá que tener en cuenta que las conclusiones que se extraigan de estos cuestionarios han de tener carácter provisional, ya que las percepciones de los alumnos pueden cambiar con el tiempo. Los cuestionarios se pueden pasar en el momento de realizar la preinscripción de un curso, por ejemplo, o bien, en el caso de que los alumnos vayan a continuar su enseñanza en el centro, al finalizar un determinado curso y nivel, siempre que haya tiempo suficiente para el análisis de los datos antes del comienzo del nuevo curso.

(b) El análisis que se realiza el primer día de curso tiene la desventaja de que deja poco tiempo para adoptar decisiones. Este tipo de análisis cuenta, sin embargo, con la ventaja de que refleja de modo preciso las necesidades de los alumnos que constituyen cada grupo de enseñanza, aunque hay que tener en cuenta que, al igual que ocurre con los análisis preliminares, las necesidades expresadas por los alumnos pueden evolucionar.

(c) La realización de análisis de necesidades a lo largo del desarrollo del curso permite suplir las deficiencias de los dos tipos de análisis anteriores. De hecho, los alumnos suelen tener dificultades para identificar y expresar sus propias necesidades al principio de curso. Mediante procedimientos sencillos, el profesor puede ir obteniendo información de los alumnos a lo largo del curso. Este tipo de procedimientos son, con frecuencia, más útiles y eficaces que los grandes cuestionarios de los estadios iniciales.

### *¿Quién realiza el análisis?*

Los participantes en el proceso de análisis de necesidades son, principalmente, el profesor y los alumnos. Frente a los modelos de análisis de carácter mecanicista, los nuevos enfoques de enseñanza que parten de la consideración del alumno como el eje del currículo ponen énfasis en potenciar el intercambio entre quienes participan en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Los beneficios que se derivan de ofrecer a los alumnos la oportunidad de expresar sus propias necesidades han sido puestos de relieve por Nunan (1988):

- los alumnos llegan a tener una idea más realista sobre lo que se puede lograr con un curso determinado;
- el aprendizaje se percibe como el logro gradual de objetivos alcanzables;
- los alumnos desarrollan mayor sensibilidad sobre su papel como alguien que aprende una lengua y sus nociones vagas sobre lo que es ser un alumno que está aprendiendo se hacen más fuertes;
- la autoevaluación se hace más asequible;
- puede verse cómo las actividades de clase se relacionan con necesidades de la vida real;
- el desarrollo de destrezas puede verse como un proceso gradual, más que de "todo o nada".

El conocimiento de las necesidades de los alumnos, tanto objetivas como subjetivas, constituye, de este modo, el punto de partida más eficaz para evitar errores de enfoque que pueden hacer fracasar un curso, incluso aunque se haya dedicado gran esfuerzo en su preparación. El profesor, a través de los distintos procedimientos que examinaré a continuación, puede llegar a formarse una idea adecuada de las necesidades de comunicación de los alumnos, sus intereses con respecto a la lengua y los procedimientos metodológicos que se acomodan mejor a cada estilo de aprendizaje. Esta información proporciona también al profesor la oportunidad de ofrecer un tipo de orientación adecuada a las necesidades de cada alumno en particular, lo que favorecerá el desarrollo de la autonomía en el aprendizaje.

Otros posibles participantes en el proceso de análisis de necesidades, especialmente en el caso de cursos de fines específicos, son los responsables de la empresa que promueve o financia el curso, que pueden tener interés en que los alumnos adquieran una serie de destrezas necesarias para el desarrollo de determinadas actividades en la propia empresa. Estos responsables pueden encomendar a expertos el desarrollo de este tipo de análisis, a veces incluso al margen de los profesores o responsables pedagógicos del curso. Este tipo de procedimientos, que tienen la ventaja de proporcionar un análisis sistemático desde el punto de vista de las exigencias profesionales de la empresa, pueden ser conflictivos, en la medida en que excluyen de la toma de decisiones a los participantes principales, por lo que parece aconsejable fomentar en estos casos la mayor aproximación posible entre la dimensión profesional y la pedagógica.

### ¿Cómo se realiza el análisis?

Los instrumentos para la obtención de datos de los alumnos pueden ser de características muy diferentes, desde cuestionarios muy sofisticados que pretenden proporcionar una revisión amplia y sistemática de distintos tipos de necesidades del alumno, hasta la simple elaboración de una lista por parte del profesor a partir de lo que observa en clase. Como he comentado antes, los profesores suelen realizar siempre algún tipo de análisis informal de las necesidades de los alumnos, precisamente a partir de la observación de lo que ocurre en clase o mediante la negociación con los alumnos. Hay que tener en cuenta que, aunque para ciertos cursos puede ser recomendable o incluso necesario un análisis pormenorizado, en otros casos los procedimientos muy sofisticados pueden llegar a ser contraproducentes.

A partir del amplio repaso que proporciona West (*op. cit.*) y de las aportaciones de Yalden (1987) y de Nunan (1988), enumero a continuación, sin pretensión de exhaustividad, las características de algunos de estos procedimientos:

(a) Pruebas de nivel o de clasificación. Se realizan antes del comienzo del curso con el objetivo principal de distribuir a los alumnos por grupos o niveles en función del nivel de conocimiento de la lengua que ya tienen. Me he referido a ellas en el capítulo anterior, al considerar los procedimientos de evaluación. Desde un enfoque amplio como el que propone West, las pruebas de clasificación y las de diagnóstico pueden considerarse también instrumentos de análisis de necesidades, lo que subraya la dimensión formativa de los procedimientos cuantitativos a la que he aludido en 7.4. Nunan (1988) critica lo que denomina el "síndrome de los 20 alumnos", esto es, la obsesión de los centros docentes por organizar clases de 20 o 30 alumnos con un número predeterminado de horas a la semana y aboga por un sistema más flexible, que permita a los alumnos entrar en contacto con otros profesores y alumnos. Desgraciadamente, la fuerza de las constricciones administrativas hace, en muchas ocasiones, prácticamente inviable esta posibilidad, aunque la búsqueda de nuevas fórmulas para la formación de grupos puede rendir buenos frutos en el terreno pedagógico.

(b) Pruebas de diagnóstico. Una vez comenzado el curso, este tipo de pruebas permiten al profesor formarse una idea sobre las lagunas o deficiencias de los alumnos.

(c) Autoevaluación. Mediante este procedimiento, los alumnos pueden identificar su propio nivel de competencia lingüística, así como las áreas de especial interés en relación con sus necesidades objetivas o subjetivas.

(d) Observación en clase. Se trata de que el profesor tome nota, a partir de una lista previa, de las lagunas o deficiencias que observa en la actuación de cada uno de los alumnos en clase. Hemos visto en 7.4 que la observación pueden realizarla también los propios alumnos.

(e) Cuestionarios. Es el procedimiento más frecuente en el análisis de necesidades y tiene la ventaja de la objetividad. Pueden pasarse antes del curso, para obtener información que permita seleccionar los contenidos o la metodología de un curso, o al inicio, como instrumento de diagnóstico; también pueden utilizarse en cualquier momento a lo largo del desarrollo del curso. Los cuestionarios pueden centrarse sólo en las necesidades objetivas o en las subjetivas de los alumnos, o bien recabar información sobre ambos tipos. Es posible, también, pasar

cuestionarios a otro personal relacionado indirectamente con el curso, como los administradores del centro, los responsables de la empresa promotora, etc.

(f) Entrevistas. Es aconsejable que tengan una cierta estructura, para garantizar la objetividad en el cotejo de los datos. El contacto personal permite la posibilidad de aclarar dudas o ampliar determinada información, lo cual convierte a este procedimiento en uno de los más eficaces. A esto pueden añadirse otras ventajas, como su economía, familiaridad, posibilidad de cooperación y el no requerir un alto nivel de especialización.

(g) Diálogo y negociación. Es un procedimiento que los profesores utilizan con frecuencia de forma espontánea y suele ser un estímulo para los alumnos. La lengua de diálogo puede ser la propia de los alumnos o la lengua enseñada; si el uso de la primera no es posible, pueden encontrarse fórmulas que permitan el intercambio de opiniones. Los alumnos pueden elegir lo que prefieran a partir de la lista de necesidades expresadas por toda la clase, o bien pueden determinar el orden de preferencia en una lista que proporciona el profesor o que ha sido elaborada por todo el grupo. La lista puede referirse a temas, a actividades o a destrezas, por ejemplo. Las ventajas de este tipo de "enfoque negociado" son evidentes si se ha optado por un currículo centrado en el alumno.

Como conclusión, podemos decir que el análisis de necesidades, en conjunto, es una serie de procedimientos que nos permite establecer los grandes parámetros de un curso concreto de lengua. Para Richards (1990, 1-2), el análisis de necesidades cumple tres grandes objetivos:

- proporciona un mecanismo para proveer de más información con respecto al contenido, el diseño y el desarrollo de un programa de lengua, mediante la participación de los alumnos, los profesores, los administradores y los responsables de empresas en el proceso de planificación;
- identifica necesidades lingüísticas, generales y específicas, que pueden ser atendidas mediante el desarrollo de los fines, los objetivos y los contenidos de un programa de lengua;
- proporciona datos que pueden servir de base para la revisión y la evaluación de un programa ya existente.

#### **8.4. Tareas y currículo**

El nivel de planificación y el nivel de aplicación del currículo constituyen, como ya he comentado, dos fases independientes, aunque relacionadas, del proceso de desarrollo curricular. Como hemos visto en el capítulo 7, las decisiones relativas a la selección de los elementos y orientaciones que constituyen los diferentes componentes curriculares corresponden a los responsables de la planificación, que habrán de buscar la forma de proveer un plan que permita desarrollar programas de enseñanza que sean coherentes con la concepción sobre la lengua y el aprendizaje que fundamenta el currículo. El plan curricular no proporciona, sin embargo, materiales que puedan ser directamente aplicados al aula; es necesaria una elaboración posterior del conjunto de informaciones y orientaciones del plan curricular. El producto de esta elaboración es el programa de curso, del que es responsable el equipo docente del centro.

Así, mientras los responsables de la planificación curricular se preocupan de

decisiones relacionadas con el análisis lingüístico y con el establecimiento de pautas generales de organización del proceso curricular, los profesores centran su atención en la planificación del trabajo diario con sus alumnos. A este respecto, el criterio de planificación que suele constituir el eje de las decisiones de los profesores con respecto al programa es la lección, la unidad didáctica o unidad temática, que, a su vez, contiene una serie de actividades y de ejercicios más o menos integrados entre sí. Lo que preocupa al profesor, por lo tanto, son las actividades que han de desarrollarse en clase y la forma de integrar estas actividades en unidades.

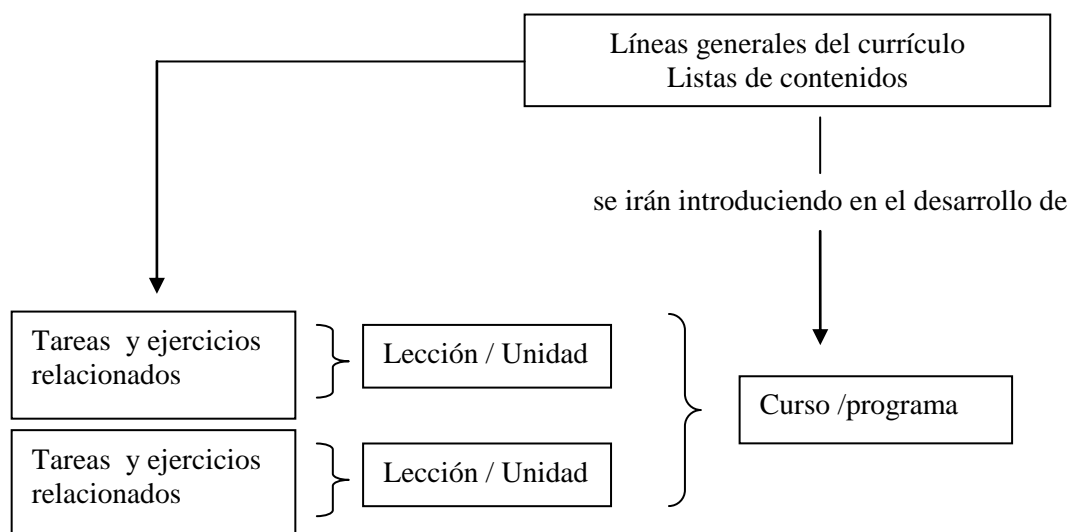
En un centro docente, lo normal es que antes del inicio del curso el equipo de profesores adopte decisiones sobre los programas que guiarán el desarrollo de cada uno de los cursos. En el caso de que exista un manual de enseñanza propio del centro o bien uno o varios manuales seleccionados por los propios profesores, es frecuente que se consideren posibles adaptaciones en función de los objetivos de ciclo o de etapa. Estos objetivos pueden estar establecidos en un plan curricular o en un documento equivalente, o bien pueden venir determinados por el nivel de exigencia del examen correspondiente a cada uno de los ciclos o etapas que constituyen el currículo o el plan de enseñanza del centro. También es frecuente que existan programaciones de curso elaboradas conjuntamente por el equipo docente y que el manual sea sólo un instrumento de apoyo del que se toman actividades o tareas en función de los objetivos previstos para cada sesión de clase. Cuando el centro o el equipo docente tiene ya una cierta trayectoria, es probable que exista un banco de tareas y actividades del que los profesores toman lo que necesitan en función de las previsiones que realicen con respecto a cada unidad didáctica o a cada sesión particular.

En el capítulo anterior, al aludir a los procedimientos metodológicos del plan curricular, he comentado que las tareas, entendidas como instrumentos de organización del trabajo en el aula, constituyen una herramienta útil a la hora de afrontar la elaboración de un programa de curso, por cuanto permiten crear condiciones adecuadas en el aula para que puedan llevarse a cabo procesos de comunicación que favorecen la adquisición de la lengua. Desde este punto de vista, podríamos considerar las tareas como los ladrillos con los que construiremos unidades didácticas. Las tareas, a su vez, están integradas por actividades relacionadas entre sí en función del objetivo final de la tarea.

La determinación de la forma en que podamos hacer compatible la utilización de las tareas, entendidas como instrumentos para la organización de actividades, y el plan curricular, tal como ha quedado caracterizado en el capítulo anterior, nos permitirá considerar en qué medida es posible aplicar en la práctica los principios del enfoque comunicativo que están en la base del modelo curricular que he presentado a lo largo del libro.

El planteamiento que he desarrollado en los capítulos anteriores parte de la idea básica de que el nivel de planificación curricular provee especificaciones de carácter general que permiten al profesor disponer de instrumentos y orientaciones para el desarrollo de su programa, al tiempo que establece parámetros generales que garantizan el desarrollo temporal del currículo a través de una serie de ciclos generales. Frente a la idea de un método o programa previamente determinado, el currículo se propone como un proceso en el que las decisiones son adoptadas en distintos niveles. Nunan (1989), a partir de la consideración de las tareas como las unidades básicas de organización del programa de curso, representa la relación entre las líneas generales del currículo -lo que he denominado el nivel de planificación- y las tareas y las unidades

didácticas -el nivel de actuación- del modo siguiente:



(Adaptado de D. Nunan (1989), *Designing Tasks for the Communicative Classroom*, p. 18, Cambridge University Press.)

De este modo, las especificaciones del plan curricular se conciben como un instrumento de control y no como el punto de partida de la programación académica. Como observa Nunan (1989):

Más que trabajar desde los contenidos hacia las tareas, entiendo que las especificaciones de los programas, tal como son tradicionalmente concebidos (listas de contenidos), tienen más valor como listas de control y esquemas que pueden proporcionar coherencia y continuidad al proceso de diseñar un curso y desarrollar materiales... En vez de identificar unos elementos particulares, por ejemplo "hablar de uno mismo", "nacionalidades" y "el verbo ser", y crear un texto y una tarea para enseñarlos, se podría buscar o crear un texto y una tarea interesante y relevante en el nivel apropiado de dificultad y luego identificar qué elementos de la lista de contenidos pueden ser introducidos o enseñados a través de ese texto o esa tarea.

(Nunan, 1989, 19)

Desde esta perspectiva, el punto de partida de la programación del curso son las tareas, que configuran unidades didácticas que, a su vez, constituyen el programa de curso. Ahora bien, ¿de qué modo puede el profesor sacar provecho de las especificaciones del plan curricular a partir de un planteamiento metodológico basado en tareas? Acabamos de ver cómo la especificación de los contenidos proporciona al profesor una lista de control que le permitirá comprobar en qué medida han ido apareciendo en las tareas determinados elementos de contenido estructural, funcional, temático, etc. Los inventarios de contenidos permiten, así, disponer de una visión de conjunto sobre aquellos elementos de enseñanza que habrán de ser tratados en un ciclo determinado y facilitan la elaboración de exámenes o pruebas de control.

De análoga manera, podemos considerar la relación entre las tareas y los fines y objetivos del plan curricular. Si tomamos como ejemplo la especificación de los fines y objetivos generales, así como la de objetivos de ciclo, del PCIC (*vid. supra*, 7.1), observamos

que, mientras los fines y objetivos generales recogen una visión comprehensiva del currículo, que traduce una concepción determinada sobre lo que es la lengua y el modo de entender su aprendizaje, los objetivos de ciclo -esto es, en el caso del PCIC, los correspondientes a los niveles inicial, intermedio, avanzado y superior- se limitan a la descripción de parámetros generales en relación con la actuación comunicativa del alumno. En el nivel de aplicación del currículo, al elaborar el programa de curso, los profesores dan un paso más mediante la definición de los objetivos correspondientes a cada curso concreto, que responderán a un análisis de las necesidades particulares de cada grupo de alumnos. Así, a la hora de trasladar las bases generales del currículo a las prescripciones de un programa concreto de enseñanza destinado a un grupo particular de alumnos, es frecuente que los profesores se vean en el dilema de tener que establecer unos objetivos específicos de curso que sean coherentes con las bases generales del currículo pero que, al mismo tiempo, resulten prácticos y funcionales como instrumento de trabajo y como guía para el desarrollo del curso. Este es un momento crítico del proceso de aplicación curricular. Como observa Grondlund (1981):

"Se dedica poca atención a determinar de forma precisa el tipo de conducta que se desea al final de un ciclo de enseñanza. Como consecuencia, se produce alguna de las dos siguientes situaciones extremas. En un caso, los resultados que se pretenden se limitan al aprendizaje del material recogido en un libro de texto y los procedimientos de enseñanza y de evaluación tienen que ver fundamentalmente con retener el contenido del libro de texto. En el otro extremo, se establecen objetivos demasiado ambiciosos, tan generales e idealistas que son imposibles de alcanzar o de evaluar. La razón de que ambas situaciones sean muy frecuentes es probablemente que la tarea de definir claramente objetivos de enseñanza aparece como gigantesca y por lo tanto abrumadora, si bien no debe necesariamente serlo, a pesar de algunas dificultades que realmente existen. Además, es muy grande la recompensa de una enseñanza, un aprendizaje y una evaluación más efectiva".

(Grondlund, 1981, 29; en Nunan, 1988a, 60)

Los profesores pueden tomar la decisión de describir sus propios objetivos de curso utilizando, por ejemplo, alguno de los procedimientos de descripción de objetivos que he comentado en 7.1, o bien no establecer objetivos de curso sino sólo los objetivos de las tareas concretas que vayan a realizar en las distintas sesiones de clase, o incluso abstenerse de cualquier preocupación a este respecto y limitarse a presentar una serie de unidades de un libro de texto. Cualquiera de estas opciones tiene, desde luego, ventajas e inconvenientes, y no es fácil llegar a una conclusión general que sea válida para las muy distintas situaciones en las que se pueden encontrar los equipos docentes de diferentes centros. Factores como la experiencia de los profesores, el grado de cohesión del equipo docente, la falta de tiempo disponible por sobrecarga de trabajo, la limitación de medios, etc., influyen de forma decisiva a la hora de acometer cualquier tarea de planificación.

Hay, sin embargo, a mi juicio, dos fuertes razones a favor de la descripción de objetivos de curso. Una tiene que ver con la importancia de considerar las necesidades de los alumnos al desarrollar el programa de curso. Hemos visto que los objetivos de ciclo describen parámetros generales en relación con las actuaciones comunicativas previsibles; en el caso del PCIC, estos objetivos describen los procesos que constituyen cada una de las cuatro destrezas lingüísticas mediante la especificación de conductas observables de los alumnos. En este sentido, podríamos decir que los objetivos de ciclo responden a un análisis general de las necesidades de los alumnos; sin embargo, en este nivel de descripción no se tienen en cuenta todavía las situaciones particulares, entendidas como el complejo de condiciones extralingüísticas que determinan la naturaleza de un acto lingüístico y que comprenden aspectos



como los temas, los lugares, los interlocutores, etc. Entiendo que es importante considerar las necesidades de los alumnos a este respecto y tratar de incorporar en el programa, mediante la negociación, los intereses y las expectativas que el grupo plantee al profesor, en lugar de ignorar este aspecto y enfocar la enseñanza a partir de un análisis ajeno a los intereses de quienes van a ser los usuarios de la lengua.

La segunda razón a favor de la especificación de objetivos de curso tiene que ver con la evaluación. Generalmente, los planes de enseñanza consideran la evaluación como un factor clave del proceso de enseñanza y aprendizaje, en la medida en que nos permite disponer de un criterio para valorar el progreso de los alumnos con respecto al currículo, y, en su caso, detectar deficiencias no sólo de los alumnos, sino del propio currículo también. Es cierto que el concepto de *proceso*, en el sentido que ya he comentado en 7.1 a propósito de los objetivos, tiene también plena validez con respecto a la evaluación, pero también es verdad que la evaluación de proceso debe entenderse como complementaria de la evaluación de resultados. Los planes pedagógicos suelen incluir procedimientos de evaluación objetiva, como exámenes o pruebas de control, que proporcionan al alumno un punto de referencia con respecto a su propio aprendizaje. El disponer de objetivos de curso claros y coherentes con las necesidades del grupo nos permitirá elaborar las pruebas de evaluación a partir de un criterio fiable y válido para todos, en la medida en que se basa en un punto de partida compartido por el profesor y por los alumnos.

La consideración, por tanto, de las necesidades y las expectativas de los alumnos, a través de los procedimientos que se considere más adecuados (*vid. supra* 8.3), permitirá extraer una primera base de información sobre los tres siguientes aspectos generales (Yalden, 1987, 131):

- nivel de estudios, experiencias previas de aprendizaje, nivel de conocimientos de la lengua;
- necesidades de uso de la lengua. Aunque el objetivo general del curso suele estar claro (educación general, trabajo, turismo, etc.), el análisis nos permitirá obtener información más detallada sobre aspectos como las situaciones de uso preferidas, los temas, los interlocutores o las destrezas que el alumno necesita desarrollar prioritariamente;
- preferencias sobre estilos de aprendizaje: trabajo en grupos, en parejas, individual, mediante práctica interactiva, con explicaciones del profesor, con aparatos, etc.

Sobre esta base, el profesor podrá establecer de forma consistente los objetivos del curso, que orientarán la selección de las tareas.

De este modo, la coherencia del sistema queda garantizada mediante el juego de relaciones que se establece entre el nivel de planificación y el nivel de actuación. Gráficamente:

## FINES Y OBJETIVOS GENERALES DEL CURRÍCULO

Recogen los principios que fundamentan el currículo (visión sobre la lengua y su aprendizaje) y establecen las metas últimas que pretenden alcanzarse mediante el desarrollo del plan de enseñanza



## OBJETIVOS GENERALES DE CICLO

Describen parámetros generales en relación con la actuación comunicativa de los alumnos y se refieren a un ciclo de enseñanza que comprende varios cursos



## OBJETIVOS DE CURSO

Describen las metas generales del curso a partir del análisis de las expectativas e intereses de los alumnos que constituyen un grupo determinado



## OBJETIVOS DE LAS TAREAS

Describen el punto de llegada de la serie de actividades que constituyen la tarea y pueden estar descritos en términos generales -de carácter comunicativo, afectivo o cognitivo- o bien limitarse a describir la conducta del profesor o la del alumno

Así, los objetivos de las tareas proporcionan un punto de contacto entre las propias tareas y el currículo. No obstante, como observa Nunan (1989), no siempre están explícitos los objetivos en la tarea, aunque pueden deducirse de ella mediante análisis. Lo normal es que una tarea esté compuesta por una serie de actividades que conducen a los alumnos a diferentes objetivos simultáneamente.

Si consideramos los objetivos de distintas tareas, tal y como aparecen descritas en los materiales de trabajo de distintos profesores en activo (nota), y los relacionamos con los fines generales del currículo, podemos comprobar cómo todas las tareas propuestas responden, al menos en el análisis general que puede derivarse de la mera descripción del objetivo de la tarea, al primero de los fines generales del PCIC, pero sólo algunas de ellas responden a los demás fines. Como puede verse, en todos los ejemplos excepto en el último los objetivos propuestos describen la conducta de los alumnos y tienen carácter comunicativo, si bien con implicaciones de carácter sociocultural (b, c) o relacionadas con el aprendizaje (d, e). En todos los casos se trata de los objetivos finales de las tareas, tal y como aparecen enunciados en las propuestas.

*Objetivos finales de las tareas:*

(a) *"Planear un viaje a las islas Baleares, consultando información de una agencia de viajes, e informar de los detalles del mismo: duración, medio de transporte, precio, etc".*

(b) *"Los alumnos deberán elaborar un cartel con consejos para contribuir a mejorar el estado de la naturaleza y el medio ambiente, fáciles de seguir en la vida cotidiana".*

(c) *"Escribir la respuesta a una carta dirigida a los alumnos que estudian español en el centro. En ella se solicita información sobre lugares de interés en la ciudad donde residen los estudiantes".*

(d) *"Producir un decálogo para publicar en el boletín del centro en el que se recojan una serie de consejos para relajarse (especialmente destinados a la época de exámenes)".*

(e) *"Ayudar al alumno en el conocimiento y uso de diferentes estrategias de memorización".*

<b>Fines generales del currículo</b>	<b>Objetivos finales de las tareas</b>
1º.-Capacitar a los alumnos para un uso efectivo del español como vehículo de comunicación.	(a) (b) (c) (d)
2º.-Conseguir que los alumnos alcancen un mayor control de su propio proceso de aprendizaje y que sean capaces de continuar dicho proceso de forma autónoma una vez finalizado el currículo.	(d) (e)
3º.-Mediante la enseñanza del idioma, promover el acercamiento entre la cultura hispánica y la del país de origen, así como transmitir una imagen auténtica de aquella y colaborar en la destrucción de tópicos y prejuicios.	(c)
4º.-Colaborar en el desarrollo de actitudes y valores con respecto a la sociedad internacional, como el pluralismo cultural y lingüístico, la aceptación y la valoración positiva de la diversidad y de la diferencia, el reconocimiento y el respeto mutuo.	(c)

De manera análoga, podemos contrastar el tipo de conducta que exigen las actividades que constituyen una tarea particular con los objetivos generales del currículo que, como hemos visto en 7.1 con respecto al PCIC, suponen el desglose de una serie de aspectos particulares derivados de cada uno de los fines generales. También pueden contrastarse los objetivos comunicativos de la tarea con las previsiones establecidas en los objetivos de ciclo. Lo que importa, en todo caso, destacar es el que el punto de partida de la labor del profesor lo constituyen las tareas, que se crearán o seleccionarán a partir de las necesidades e intereses expresados por el grupo, y no los fines y objetivos del plan curricular. No se trata, por tanto, de elaborar las tareas a partir de los objetivos curriculares, sino de proporcionar mediante el plan curricular una información amplia y matizada del proceso de desarrollo temporal del propio

currículo, lo que permitirá al profesor detectar deficiencias y completar progresivamente su banco de tareas.

He comentado ya la relación entre los objetivos de curso y la evaluación. Conviene, sin embargo, añadir una última palabra sobre la evaluación relacionada con las propias tareas. En 7.6 he presentado algunas ideas sobre el problema de la relación entre los factores que constituyen el "constructo" que está en la base del dominio de la lengua. Se trata, como hemos visto, de un debate no resuelto entre los partidarios de la idea del "constructo" unitario y los de la idea del "constructo" multidimensional. Desde la perspectiva de las tareas, la evaluación se relacionará con el grado en que el alumno haya alcanzado el objetivo propuesto en la tarea. En este sentido puede resultar útil la especificación que se propone en los objetivos de actuación o de conducta, en la que, como hemos visto en 7.1, se describe la actuación que debe realizar el alumno, las condiciones bajo las cuales se ha de realizar la actuación y el nivel mínimo que se exige para que se considere aceptable la actuación. No obstante, esta evaluación del resultado de la tarea deberá hacerse compatible con la evaluación del proceso de desarrollo de la tarea, para lo que es fundamental potenciar la idea de *autoevaluación* del alumno. En este sentido, la realización de las tareas comunicativas involucra al alumno en dos formas de evaluación: una evaluación prospectiva, que supone determinar de antemano las exigencias lingüísticas y de otro tipo que implica la realización de la tarea; y una evaluación retrospectiva, mediante la que se determina en qué medida se ha realizado con éxito la tarea. En ambos casos, la *autoevaluación* del alumno es un factor indispensable; no obstante, aquellas tareas que implican la negociación de significados entre interlocutores exigen tener en cuenta al otro a la hora de valorar las dificultades que se han producido y las contribuciones que ha aportado cada uno para solucionar los problemas que hayan podido surgir durante la comunicación, lo que hace aconsejable promover también procedimientos de evaluación en pareja o en grupo, que son, en todo caso, compatibles con los procedimientos de *autoevaluación*.

## ORIENTACIONES BIBLIOGRÁFICAS

Si el lector está interesado en disponer de una visión de conjunto sobre diferentes aspectos relacionados con la actualidad de la lengua española, puede encontrar en las Actas del Congreso de la Lengua Española de Sevilla, editadas por el Instituto Cervantes en 1994, una información suficientemente amplia y matizada. En el capítulo 4 me he referido al estudio de Sánchez (1992) como fuente de información sobre datos históricos relacionados con la enseñanza del español como lengua extranjera desde el siglo XVI hasta nuestros días. El enfoque de este libro no se limita a una relación de datos bibliográficos e históricos sino que investiga los diferentes métodos que han orientado la enseñanza de nuestra lengua y el entronque de esta enseñanza en el entorno europeo. Quilis (1992) proporciona una visión matizada sobre la situación de la lengua española en el mundo, con descripciones precisas sobre los rasgos del nivel fonológico y fonético, gramatical y léxico del español de Filipinas y de Guinea Ecuatorial. El estudio de Alvar (1991) trata diversos aspectos sobre el español de España y el de América y aporta reflexiones interesantes sobre los problemas relacionados con el bilingüismo, las manipulaciones lingüísticas en el mundo hispánico y la influencia de los medios de comunicación en el uso del español.

Para todo lo relacionado con las bases teóricas en el nivel de fundamentación del currículo, resulta particularmente útil la colección de estudios editada por Brumfit y Johnson (1979). En este libro se recoge una serie de extractos de algunos de los trabajos fundamentales de Hymes, Halliday, Widdowson, Wilkins, Trim y van Ek, entre otros, que permite al lector acceder a algunas de las claves que han ido conformando en los últimos treinta años una concepción particular sobre la naturaleza de la lengua y sobre la enseñanza de la lengua extranjera que constituye hoy día el fundamento teórico del enfoque comunicativo. En la bibliografía general he recogido algunos de los trabajos más significativos de estos autores, lo que puede orientar la búsqueda del lector interesado en algún aspecto particular. Un buen complemento en todo lo relacionado con la teoría de la enseñanza comunicativa de la lengua es el trabajo de Widdowson (1978), que aclara aspectos importantes sobre el uso de la lengua en el discurso y sobre la relación entre las destrezas lingüísticas y las habilidades comunicativas. El capítulo 1 del libro de Munby (1978) constituye, desde mi punto de vista, un excelente repaso de las aportaciones teóricas más importantes desde Chomsky en torno al concepto de competencia comunicativa.

Como he comentado en el capítulo 6, la pragmática, junto con la teoría del texto y el análisis del discurso, aporta una visión sobre la función comunicativa de la lengua y las variables no lingüísticas que estructuran las situaciones comunicativas, aspecto de gran importancia desde la perspectiva de la enseñanza de la lengua extranjera. Un trabajo clave a este respecto es el libro de Levinson (1983), del que hay traducción al español (1989). Una introducción amena a todo lo relacionado con los problemas de la pragmática lingüística es el libro de Reyes (1990).

La teoría de la adquisición de segundas lenguas ha constituido en los últimos años una aportación clave para la fundamentación de los trabajos de investigación y experimentación didáctica relacionados con la enseñanza de las lenguas extranjeras. Un libro de referencia sobre esta materia es el de Ellis (1986), que ofrece una visión de conjunto sobre los problemas clave

de esta especialidad mediante descripciones de gran claridad y concisión. La recopilación de trabajos que presenta Muñoz Licerias (1991) permite tener acceso en español a algunas de las investigaciones más significativas de autores como Corder, Selinker o Krashen, por citar sólo a los más conocidos. El libro proporciona una selección de artículos sobre el estatuto de lenguaje de los sistemas no nativos y sobre la adquisición y el análisis de la interlengua. Especialmente útil puede resultar, también, la lectura de los capítulos 4 y 5 del libro de Richards (1985), en los que se presenta una breve revisión de algunos de los aspectos más significativos de la teoría de la adquisición de lenguas.

Sobre los diferentes componentes curriculares existe abundante bibliografía. Para los problemas relacionados con la determinación de los objetivos conviene hacer una primera lectura de la reflexión de Stenhouse (1975) a propósito de distintos modelos de enseñanza. Desde la perspectiva del enfoque comunicativo recomiendo el estudio de van Ek (1986) sobre los objetivos en el aprendizaje de la lengua extranjera, dentro de los trabajos del Consejo de Europa. En relación con los contenidos, enfocados desde la perspectiva del programa de curso, una referencia interesante es la recopilación de trabajos que presenta Brumfit (1984), en la que se hace un amplio repaso de los modelos de programas propuestos por diferentes autores dentro del enfoque comunicativo. También son útiles a este respecto los trabajos de Nunan (1988) y de Yalden (1983; 1987), a los que me he referido con frecuencia en distintos epígrafes del libro. Tanto el trabajo de Brumfit (1984) sobre la metodología comunicativa como la recopilación de estudios que editan Johnson y Morrow (1981) son buenas introducciones al análisis de los problemas metodológicos en la enseñanza comunicativa. Precisamente en este último libro presenta Morrow, como introducción a la segunda parte, una buena síntesis de los principios que inspiran la metodología comunicativa. En lo que hace a la evaluación, el libro de Bachman (1990) proporciona un análisis detallado del desarrollo práctico y el uso de los exámenes de lengua. Los cuatro capítulos dedicados en el libro de Johnson (1989) a la evaluación abordan este tema desde diferentes perspectivas y constituyen, en conjunto, una buena introducción general.

Sobre el análisis de las necesidades de los alumnos, son de referencia obligada los trabajos de Richterich (1972; 1973) y los de Richterich y Chancerel (1973; 1980). Para la elaboración del epígrafe 8.3, dedicado a este tema, he seguido la visión de conjunto que proporciona West (1994) en un artículo clarificador que revela las claves de la fundamentación teórica y de los aspectos prácticos más importantes. También son útiles las aportaciones de Nunan (1988) y de Yalden (1987) desde la perspectiva del currículo y del programa de lengua, respectivamente.

En relación con los modelos de enseñanza basados en tareas, recomiendo al lector los artículos de Breen (1987) y de Long y Crookes (1992), que proporcionan excelentes análisis de las posibilidades y los límites de este tipo de modelos. El segundo de estos trabajos es, de hecho, el hilo conductor de la reflexión que presento en 8.1 a propósito del debate entre los programas basados en unidades de análisis de carácter lingüístico y los que toman como eje las tareas. Recomendando, no obstante, la lectura de la crítica fundamentada que ha presentado recientemente Sheen (1994) sobre los programas basados en tareas y que supone una llamada de atención ante las propuestas que pretenden un cambio de paradigma sin considerar en profundidad las posibilidades de los modelos anteriores. Esta llamada a la prudencia y a la integración de los aspectos positivos de diferentes enfoques está también en el artículo de Breen

que acabo de citar y constituye la base de la propuesta que he desarrollado en 8.2. Mención especial, desde la perspectiva del español como lengua extranjera, merece el trabajo de Zanón y Estaire (1990), en la misma línea de reflexión que la propuesta por Nunan (1989), que desarrolla las relaciones entre las tareas, entendidas como unidades de trabajo en el aula, y el currículo. Esta propuesta es, precisamente, la que sirve de base para el último epígrafe del libro.

## GLOSARIO

### *actitud*

Disposición del alumno con respecto al aprendizaje de la lengua o con respecto a otros factores, como la cultura asociada a la lengua que se aprende. En 3.2 he analizado este concepto como uno de los factores individuales de carácter afectivo que constituye parte de las contribuciones iniciales del alumno al currículo.

### *actuación (nivel de)*

Uno de los tres niveles del modelo de análisis curricular que propongo en este libro y que considera la aplicación de las decisiones adoptadas en el nivel de planificación a un grupo particular de alumnos.

### *adquisición*

En términos generales, internalización de reglas y fórmulas utilizadas para comunicarse en la nueva lengua (Ellis 1986). En 6.2 he considerado el uso especializado que da Krashen (1981) a este término, en oposición a *aprendizaje*. Según este uso, la *adquisición* se refiere al modo en que las habilidades lingüísticas se internalizan como resultado del uso natural de la lengua, mientras el *aprendizaje* se relaciona con el desarrollo consciente del conocimiento de la nueva lengua como consecuencia de un programa de estudio.

### *análisis de errores*

Procedimiento en virtud del cual se obtiene información sobre el sistema de la lengua que está usando el alumno (esto es, que ha aprendido) en un momento del proceso de enseñanza y aprendizaje, y que consiste en obtener ejemplos de la lengua que usa el alumno, identificar los errores que se hayan producido, describirlos, clasificarlos y evaluarlos según su importancia (vid. 6.2).

### *análisis de necesidades*

Conjunto de procedimientos en virtud de los cuales se obtiene información sobre las necesidades de aprendizaje de un grupo concreto de alumnos, o bien sobre sus expectativas, deseos y preferencias con respecto al programa de enseñanza. Para Richards (1990), este tipo de análisis puede aplicarse también a la obtención de datos sobre el propio programa y puede servir de base para la revisión y evaluación de un programa ya existente (vid. 8.3).

### *aptitud*

Factor individual de aprendizaje de carácter cognitivo que tiene que ver con la cantidad de



tiempo que necesita el alumno para aprender nuevo material lingüístico o para desarrollar una nueva habilidad (Gardner & MacIntyre 1992, vid. 3.2).

### *autonomía*

Puede enfocarse desde dos puntos de vista: por una parte, tiene que ver con la capacidad del alumno para controlar y desarrollar su propio aprendizaje de forma más eficaz y, por otra, con la capacidad del alumno para desenvolverse en situaciones comunicativas cuando no dispone de recursos adecuados o cuando sus recursos no son suficientes (vid. 3.4).

### *competencia comunicativa*

En la definición de Hymes (1971) comprende tanto el conocimiento de las reglas lingüísticas como el conocimiento del uso de estas reglas para comunicar significados. En la elaboración posterior de este concepto, se enfoca como un conjunto de diversas competencias que se relacionan en la comunicación: competencia gramatical, competencia sociolingüística, competencia discursiva, competencia estratégica, competencia sociocultural y competencia social (vid. 3.1).

### *componente curricular*

Cada uno de los elementos que constituyen el nivel de decisión del currículo. En la propuesta de este libro son los siguientes: objetivos, contenidos, metodología y evaluación.

### *contenidos (inventario de)*

Constituye uno de los componentes del currículo y está compuesto por una serie de listas que comprende el conjunto de elementos o unidades de enseñanza y aprendizaje de cada uno de los distintos ciclos o niveles. Las listas pueden ser de estructuras gramaticales, de funciones lingüísticas, de temas, etc., o bien presentar estos elementos de forma relacionada.

### *contexto*

Situación en la que se produce un determinado enunciado (*contexto situacional*).

### *currículo*

Conjunto de fundamentos teóricos, decisiones y actuaciones relacionado con la planificación, el desarrollo y la evaluación de un proyecto educativo. El concepto de *currículo*, desarrollado en el campo de la teoría general de la educación, pone énfasis en un enfoque que concibe la enseñanza como un proceso dinámico centrado en el análisis y en la resolución de los problemas

que se suscitan en la práctica de clase, más allá de la consideración de los resultados previstos en los planes educativos. Desde la perspectiva del currículo, las aportaciones teóricas en el campo de la educación tienen sentido en la medida en que se imbrican con la práctica de la enseñanza. El currículo, por tanto, se concibe como un nexo de unión entre los principios que inspiran un proyecto educativo y la aplicación práctica de estos principios a través de un proceso de toma de decisiones abierto a la crítica y sujeto a modificaciones y adaptaciones en función de los resultados de la experiencia.

### *decisión (nivel de)*

Uno de los tres niveles del modelo de análisis curricular que propongo en este libro y que comprende el conjunto de informaciones, orientaciones y criterios relacionados con cada uno de los diferentes componentes curriculares.

### *enfoque*

Teorías sobre la naturaleza de la lengua y sobre el aprendizaje de la lengua que constituyen la fuente de los principios y de las prácticas de la enseñanza. Tiene que ver, por tanto, con los aspectos lingüísticos y psicolingüísticos que configuran las distintas teorías (Richards & Rodgers 1986). Desde una perspectiva más amplia se puede interpretar este concepto como un modo particular de entender la enseñanza; así, por ejemplo, hablamos de *enfoque curricular* cuando nos referimos a una concepción de la enseñanza desde la perspectiva del currículo.

### *enfoque comunicativo*

Conjunto de ideas y principios que constituye un modo particular de entender la enseñanza y el aprendizaje de la lengua extranjera a partir de los siguientes rasgos generales: importancia del uso de la lengua con fines comunicativos; consideración del alumno como eje del currículo; énfasis en el desarrollo de la competencia comunicativa; consideración de las necesidades y de las expectativas del alumno con respecto al aprendizaje; énfasis en la negociación de significados en el uso de la lengua; importancia del desarrollo de la autonomía del alumno; importancia de la dimensión sociocultural relacionada con la lengua; desarrollo de la enseñanza y del aprendizaje mediante la potenciación de las capacidades de los alumnos.

### *enfoque por tareas*

Conjunto de ideas y principios que fundamenta un modo de entender la enseñanza y el aprendizaje basado en procedimientos metodológicos que se orientan hacia la realización por parte del alumno de series de actividades relacionadas entre sí en función de un objetivo último de carácter comunicativo.

*estrategias de aprendizaje*

Procedimientos y técnicas que utiliza el alumno para controlar y desarrollar su propio aprendizaje de forma más eficaz. Según Ellis (1986), las estrategias de aprendizaje dan cuenta de la forma en que el alumno asimila las reglas de la nueva lengua y de cómo automatiza las ya conocidas, e incluyen los procesos generales de formación de hipótesis y de evaluación.

*estrategias de comunicación*

Procedimientos y técnicas que utiliza el hablante cuando se desenvuelve en situaciones comunicativas con respecto de las cuales no dispone de recursos adecuados o suficientes.

*finés generales (del currículo)*

Enunciados amplios de propósitos e intenciones que describen las metas últimas del proceso de enseñanza y aprendizaje que constituye el currículo. Los fines generales concretan los principios en que se fundamenta un proyecto educativo.

*función*

Categoría de análisis relacionada con el uso comunicativo de un enunciado o de un texto. El análisis funcional tiene que ver con las intenciones del hablante en el uso de la lengua.

*fundamentación (nivel de)*

Uno de los tres niveles del modelo de análisis curricular que propongo en este libro y que comprende las bases teóricas del modelo -en relación con la naturaleza de la lengua y con la naturaleza del aprendizaje de la lengua- y el análisis de los factores del entorno en el que se va a desarrollar el currículo, así como el análisis de la situación particular de enseñanza.

*interlengua*

En la definición de Selinker (1972), sistema lingüístico que puede describirse sobre la base de los datos observables que resultan de los intentos del alumno en la producción de una norma de la lengua que aprende. Este sistema es independiente tanto de la primera lengua del alumno como de la nueva lengua.

*metodología*

Componente curricular relacionado con las orientaciones y los procedimientos de ayuda pedagógica que son coherentes con los fines generales del currículo.

*motivación*

Factor individual de aprendizaje de carácter afectivo que tiene que ver con el objetivo general que orienta el aprendizaje del alumno. La motivación puede responder a un objetivo funcional, como, por ejemplo, obtener un trabajo, o bien a un deseo de integrarse en un nuevo grupo sociocultural.

*negociación*

Desde la perspectiva del currículo, la negociación puede enfocarse como el juego de relaciones que se establece a lo largo del proceso de enseñanza y aprendizaje entre las intenciones del propio currículo y las contribuciones individuales de los alumnos -factores individuales de carácter cognitivo y afectivo, ideas y creencias de los alumnos con respecto al aprendizaje, expectativas e intereses particulares de los alumnos con respecto al programa-. Desde el punto de vista de la comunicación, hablamos de *negociación del significado* para referirnos al tipo de interacción que se produce entre los participantes de una conversación con objeto de asegurar el entendimiento mutuo.

*noción*

Categoría de análisis relacionada con los conceptos expresados a través de la lengua.

*objetivo*

Componente curricular relacionado con las metas de enseñanza y aprendizaje establecidas para un ciclo o nivel determinado. Los objetivos describen generalmente lo que los alumnos serán capaces de hacer como resultado de la enseñanza.

*programa*

Conjunto de decisiones que adoptan los profesores a la hora de aplicar a un curso concreto las especificaciones de un plan curricular. Estas decisiones no se limitan a la selección y gradación de los objetivos y de los contenidos, sino que tienen que ver también con los procedimientos metodológicos y de evaluación.

*situación*

Complejo de factores extralingüísticos que determinan la naturaleza de un acto lingüístico.

*tarea*

Procedimiento metodológico constituido por una serie de actividades relacionadas entre sí en función de un objetivo último de carácter comunicativo.

*transferencia*

Según Ellis (1986), la transferencia es el proceso de utilización de la primera lengua en el aprendizaje de la segunda. Cuando el modelo de lengua que se transfiere es idéntico en la primera y la segunda lengua, el efecto de la transferencia es positivo; sin embargo, si el modelo es diferente, el efecto será negativo. En opinión de Richards (1985), la transferencia interactúa con los procesos de desarrollo de la nueva lengua, aunque de una forma que no está todavía plenamente descrita (vid. 6.2). La transferencia puede enfocarse también como la capacidad del alumno para aplicar las habilidades desarrolladas en la práctica de la comunicación dentro del aula a situaciones comunicativas reales.

## BIBLIOGRAFÍA GENERAL

Alderson, J.C. (1985): Evaluation. Pergamon.

Allen, J. P. B. (1983): *A Three-Level Curriculum Model for Second Language Education*. Canadian Modern Language Review 40.

Allwright, R.L. (1980): Language learning trough communication practice. En Brumfit and Johnson, eds. (1979).

Allwright, D. (1988): Observation in Language Classroom. Longman.

Anthony, E. M. (1963): *Approach, method and technique*. English Language Teaching 17.

Bachman, L. F. (1990): Fundamental Considerations in Language Testing. Oxford University Press.

Bachman, L. F. and M. Mack (1986): *A casual analysis of learner characteristics and second language proficiency*. Twentieth Annual TESOL Convention, Anaheim, California.

Bello, P. *et al.* (1990): Didáctica de las segundas lenguas. Estrategias y recursos básicos. Santillana. Aula XXI.

Breen, M. P. (1987): Contemporary Paradigms in Syllabus Design. Language Teaching, 20 (2&3).

Breen, M. P. & C. N. Candlin (1980): The essentials of a communicative curriculum for language teaching. Applied Linguistics 1, 2.

Brindley, G. (1984): Needs Analysis and Objective Setting in the Adult Migrant Education Program. Sydney: NSW Adult Migrant Education Service.

Brindley, G. (1986): The Assessment of Second Language Proficiency: Issues and Approaches. Adelaide: National Curriculum Resource Centre.

Brown, J. D. (1989): *Language program evaluation: a synthesis of existing possibilities*. En Johnson, R. K.(ed.)(1989). Cambridge University Press.

Brown, G. and G. Yule (1983): Discourse Analysis. Cambridge University Press.

Brumfit, C. J. (1980): *From defining to designing: communicative specifications versus communicative methodology in foreign language teaching*. En Müller (ed.)(1980).

Brumfit, C. J. (1981): Accuracy and fluency. Practical English Teaching. Baal Newsletter, 13.

- Brumfit, C. J. (ed.)(1984): General English Syllabus Design. Oxford: Pergamon.
- Brumfit, C. J. (1984): Communicative Methodology in Language Teaching. Cambridge University Press.
- Brumfit, C. J. and K. Johnson (1979): The Communicative Approach to Language Teaching. Oxford University Press.
- Bygate, M. (1987): Speaking. Oxford University Press.
- Byrne, D. (1979): Teaching Writing Skills. Longman.
- Byrne, D. (1987): Techniques for Classroom Interaction. Longman.
- Canale, M. (1983): From communicative competence to communicative language pedagogy. En Richards and Smith (eds.)(1983).
- Canale, M. and M. Swain (1980): *Theoretical bases of communicative approaches to second-language teaching and testing*. Applied Linguistics 1.
- Candlin, C. N. (1981): The Communicative Teaching of English. Longman.
- Candlin, C. N. (1987): Toward Task-based language learning. In Candlin and Murphy (eds.)(1987).
- Candlin, C. N. and M. P. Breen (1979). Evaluating and designing language teaching materials. Practical Papers in English Language Education, 2.
- Candlin, C.N. and D.F. Murphy (eds.) (1987): Language Learning Tasks. Prentice Hall.
- Carrol, B.J. (1980): Testing Communicative Performance. Pergamon Press.
- Cassany, D. (1989): Describir el escribir. Cómo se aprende a escribir. Barcelona. Paidós.
- Chomsky, N. (1965): Aspects of the Theory of Syntax. Cambridge, Mass.: MIT Press.
- Clark, J. L. (1987): Curriculum Renewal in School Foreign Language Learning. Oxford University Press.
- Coll, C. (1987): Psicología y curriculum. Una aproximación Psicopedagógica al Curriculum Escolar. Barcelona, Cuadernos de Pedagogía - Laia.
- Corder, S. P. (1967): The significance of learners errors. En J. Muñoz Licerias (ed.)(1991).
- Corder, S. P. (1981): Error Analysis and Interlanguage. Oxford University Press.
- Coste, P. *et al.* (1976): Un niveau-Seuil. Strasbourg. Council of Europe.

- Crombie, W. (1985): Discourse and Language Learning. A Relational Approach to Syllabus Design. Oxford University Press.
- Crystal, D. (1994): Enciclopedia del lenguaje de la Universidad de Cambridge. Madrid. Taurus.
- Dewey, J. (1916) Democracy and Education. New York: Macmillan.
- Di Pietro, R.J. (1987): Strategic Interaction. Learning Languages through Scenarios. Oxford University Press.
- Dubin, F. and E. Olshtain (1986): Course Design. Developing Programs and Materials for Language Learning. Cambridge University Press.
- Eisner, E.W. (1987): Procesos cognitivos y curriculum. Barcelona, Martínez Roca.
- Ellis, R. (1986): Understanding Second Language Acquisition. Oxford University Press.
- Ellis, R. (1987): Second Language Acquisition in Context. Prentice Hall.
- Ellis, G. & Sinclair, B. (1989): Learning to learn English. Cambridge University Press.
- Faerch, C. and G. Kasper (eds.) (1983): Strategies in Interlanguage Communication. Longman, Essex.
- Fanselow, J. F. (1987): Breaking Roules. Longman.
- Finocchiaro, M. (1992): English as a second/foreign language. Regents Prentice Hall.
- Gairns, R. and S. Redman (1986): Working with Words. Oxford University Press.
- Gardner, R. C. and P. D. MacIntyre (1992): *A student's contributions to second-language learning*. Part I and II. Language Teaching (October 1992-January 1993).
- Gass, S. M. and J. Schachter (1989): Linguistic Perspectives on Second Language Acquisition. Oxford University Press.
- Gelabert, M. J., M. Herrera, E. Martinell y Francisco Martinell (1988): Niveles Umbral, Intermedio y Avanzado. Madrid. SGEL.
- Gimeno, J. (1981): Teoría de la Educación y desarrollo del Curriculum. Madrid. Anaya.
- Grellet, F. (1981): Devellopping Reading Skills. Cambridge University Press.
- Grondlund, N. E. (1981): Measurement and Evaluation in Education. New York: Macmillan.
- Halliday, M. A. K. (1970): *Language structure and language function*. In Lyons (ed.)(1970).



Halliday, M. A. K. (1975): Learning How to Mean: Explorations in the Development of Language. Edward Arnold.

Halliday, M. A. K. (1978): Language as a Social Semiotic. Edward Arnold.

Harley, B., P. Allen, J. Cummins & M. Swain (1990): The Development of Second Language Proficiency. Oxford University Press.

Holec, H. (1981): Autonomy & Foreign Language Learning. Pergamon Press.

Holec, H. (1993): Teaching and Learning Strategies: Self-Directed Learning. Language learning for European citizenship. Council for Cultural Co-operation. Council of Europe. Strasbourg.

Hymes, D. (1971): On communicative competence, en Pride and Holmes, eds. *Sociolinguistics*. Penguin.

Instituto Cervantes (1994): La enseñanza del español como lengua extranjera. Plan Curricular del Instituto Cervantes. Alcalá de Henares.

Instituto Cervantes (ed.)(1994): Actas del Congreso de la Lengua Española. (El Congreso se celebró en Sevilla en 1992).

Johnson, K. (1981): *Some background, some key terms and some definitions*. En Johnson and Morrow (eds.)(1981).

Johnson, K. (1982): Communicative syllabus design and methodology. Oxford Pergamon Press.

Johnson, R. K. (1989): The Second Language Curriculum. Cambridge University Press.

Johnson, K. and K. Morrow (eds.)(1981): Communication in the Classroom. Longman.

Krashen, S. D. (1981): Second Language Acquisition and Second Language Learning. Pergamon Press.

Krashen, S. D. (1982): Principles and Practice in Second Language Acquisition. Pergamon Press.

Krashen, S. D. & T. D. Terrell (1983): The Natural Approach to Language Learning. Pergamon Press.

Larsen-Freeman, D. E. (ed.) (1980): Discourse Analysis in Second Language Research. Rowley, Mass. Newbury House.

Larsen-Freeman, D. E. (1986): Techniques and Principles in Language Teaching. Oxford University Press.

Levinson, S. C. (1983): Pragmatics. Cambridge University Press. (Hay edición en español: Pragmática (1989). Barcelona, Teide).

Little, D. (1994): *Strategic competence considered in relation to strategic control of the language learning process*. A common european framework for language teaching and learning. Language learning for European citizenship. Council for Cultural Co-operation. Strasbourg.

Littlewood, W. (1981): Communicative Language Teaching: An Introduction. Oxford University Press.

Littlewood, W.: Foreign & Second Language Learning. Cambridge Language Teaching Library.

Long, M. H. and G. Crookes (1992): *Three Approaches to Task-Based Syllabus Design*. TESOL QUARTERLY. Vol. 26. Number 1. Spring 1992.

Lyons, J. (ed.)(1970): New Horizons in Linguistics. Penguin.

Mager, R. F. (1962): Preparing Instructional Objectives. Belmont, Cal.: Pitman.

Mauri, T., I. Solé, L. Del Carmen y A. Zabala (1991): El curriculum en el centro educativo ICE Univ. Barcelona. Ed. Horsori.

McArthur, T. (1983): A Foundation Course for Language Teachers. Cambridge University Press.

McLaughlin, B. (1978): The monitor model: some methodological considerations. En Muñoz Licerias, J. (ed.) (1991).

Merrill Valdés, J. (1986): Culture Bound. Bridging the cultural gap in language teaching. Cambridge University Press.

Ministerio de Educación y Ciencia (1989): Diseño Curricular Base. Educación Secundaria Obligatoria. Madrid.

Moreno Fernández, F. (1992): El español en el mundo. (Informe realizado para el Instituto Cervantes).

Morrow, K. (1981): Principles of communicative methodology. In Johnson and Morrow (eds.)(1981).

Munby, John. (1978): Communicative Syllabus Design. Cambridge University Press.

Muñoz Licerias, J. (ed.)(1991): La adquisición de las lenguas extranjeras. Madrid. Visor.

Neuner (1994): *The role of sociocultural competence in foreign language teching and learning*. A common european framework for language teaching and learning. Language learning for European citizenship. Council for Cultural Co-operation. Strasbourg.

- Nunan, D. (1988): The Learner-Centred Curriculum. Cambridge University Press.
- Nunan, D. (1988): Syllabus Design. Oxford University Press.
- Nunan, D. (1989): Designing Tasks for the Communicative Classroom. Cambridge Language Teaching Library.
- Oller, J. W. (1979): Language Tests at School. Longman.
- O'Malley, J. M. & A. Uhl Chamot (1990): Learning Strategies in Second Language Acquisition. Cambridge University Press.
- Pattison, P.: Developing Communication Skills. Cambridge University Press.
- Pienemann, M. (1984): Learnability and syllabus construction. En K. Hyltenstam and M. Pienemann (eds.), *Modelling and Assessing Second Language Proficiency*. Avon: Multilingual Matters.
- Poulisse, N. (1990): The use of Compensatory Strategies by Dutch Learners of English. Dordrecht: Foris.
- Prabhu, N. S. (1987): Second Language Pedagogy. Oxford University Press.
- Quilis, A. (1992): La lengua española en cuatro mundos. Madrid. Colecciones MAPFRE.
- Reyes, G. (1990): La pragmática lingüística. Barcelona. Montesinos.
- Richards, J. C. (1985): The Context of Language Teaching. Cambridge University Press.
- Richards, J. C. (1990): The Language Teaching Matrix. Cambridge University Press.
- Richards, J. and T. Rodgers (1986): Approaches and Methods in Language Teaching. Oxford university Press.
- Richards, J., J. Platt and H. Weber (1985): Longman Dictionary of Applied Linguistics. Longman.
- Richterich, R. (1972): A Model for the Definition of Language Needs of Adults Learning a Modern Language. Strasbourg: Council of Europe.
- Richterich, R. (1973): Definition of language needs and types of adults. Council of Europe.
- Richterich, R. and J. L. Chancerel (1980): Identifying the Needs of Adults Learning a Foreign Language. Pergamon Press.
- Rodgers, T. S. (1989): *Syllabus design, curriculum development and polity determination*. In

Johnson, R. K. (ed.)(1989).

Rutherford, W. (1987): Second Language Grammar: Learning and Teaching. Longman.

Sánchez Pérez, A. (1992): Historia de la enseñanza del español como lengua extranjera. Madrid. SGEL.

Sancho, J. M. (1991): Los profesores y el curriculum. ICE Univ. Barcelona. Ed. Horsori.

Savignon, S. J. (1972): **Communicative Competence: An Experiment in Foreign Language Teaching**. Philadelphia: The Center of Curriculum Development.

Savignon, S. J. (1983): Communicative Competence: Theory and Classroom Practice. Addison-Wesley, Reading, Mass.

Schumann, J. H. (1978): The Pidginization Process: a model for Second Language Acquisition. Rowley, Mass.: Newbury House.

Selinker, L. (1972): *Interlanguage*. En Muñoz Licerias, J. (ed.) (1991).

Sheen, R. (1994): A Critical Analysis of the Advocacy of the Task-Based Syllabus. TESOL QUARTERLY. Vol. 28. Number 1. Spring 1994.

Sheils, J. (1988): Communication in the modern languages classroom. Project No. 12: Learning and teaching modern languages for communication. Council for Cultural Co-operation. Strasbourg.

Slagter, P. (1979): Un nivel umbral. Publicaciones del Consejo de Europa. Estrasburgo.

Stenhouse, L. (1975): An Introduction to Curriculum Research and Development. London. Heinemann. (Hay edición en español: Investigación y desarrollo del curriculum (1987). Prólogo de J. Gimeno Sacristán. Madrid. Ediciones Morata. 2ª edición).

Stern, H. H. (1983): Fundamental Concepts of Language Teaching. Oxford University Press.

Stern, H.H. (1989): *Seeing the wood AND the trees: some thoughts on language teaching analysis*. En Johnson, R. K. (ed.) (1989).

Swaffar, J. K., K. Arens and M. Morgan (1982). *Teacher classroom practices: redefining method as task hierarchy*. Modern Language Journal 66.

Taba, H. (1962): Curriculum development: Theory and Practice. New York: Harcourt, Brace and World.

Tarone, E. (1980): Communication strategies, foreigner talk and repair in interlanguage. Language Learning 30.

Trim, J.L. (1971): The Analysis of "Language Content" by a European Unit/Credit System in

Modern Languages Within the Framework of Continuing Post-Secondary Adult Education. Strasbourg: Council of Europe.

Trim, J. L., R. Richterich, J. A. Van Ek and D. A. Wilkins (1980): Development in Adults Language Learning. Strasbourg: The Council of Europe, 1973. Republished by Pergamon Press. Oxford.

Tyler, R. W. (1949): Basic Principles of Curriculum and Instruction. Chicago: University of Chicago Press.

van Ek, P. (1986): Objectives for Foreign Language Learning. Council of Europe. Strasbourg.

van Ek, J. A. and J.L.M. Trim (1990): Threshold Level 1990. Council for Cultural Co-operation. Council of Europe.

Vázquez, G. (1991): Análisis de errores y aprendizaje de español/lengua extranjera. Peter Lang, Frankfurt am Main.

Wenden, A. and J. Rubin (1987): Learner Strategies in Language Learning. Prentice Hall.

Wenden, A. (1991): Learner Strategies for Learner Autonomy. Prentice-Hall.

West, R. (1994): *Needs analysis in language teaching.* Language Teaching (January 1994).

White, R. V. (1988): The ELT curriculum. Design, innovation and management. Oxford: Basil Blackwell.

Widdowson, H.G. (1978): Teaching Language as Communication. Oxford University Press.

Widdowson, H. G. (1984): Explorations in Applied Linguistics. Oxford University Press.

Widdowson, H. G. (1983): Learning Purpose and Language Use. Oxford University Press.

Widdowson, H. G. (1990): Aspects of Language Teaching. Oxford University Press.

Wilkins, D. (1976): Notional Syllabuses. Oxford University Press.

Yalden, J. (1983): The communicative syllabus: evolution, design and implementation. Pergamon.

Yalden, J. (1987): Principles of Course Design for Language Teaching. Cambridge University Press.

Zanón, J. y S. Estaire (1990): *El diseño de unidades didácticas mediante tareas: principios y desarrollo.* Comunicación, lenguaje y educación. 7-8.



**(1999) El diseño curricular del Instituto Cervantes y la enseñanza mediante tareas**

En *La enseñanza del español mediante tareas*. Coordinado por Javier Zanón Gómez, Madrid, Edinumen, 1999, ISBN 84-89756-22-8, págs. 121-150.

(Coautor) (Obra monográfica, publicación comercial)



COLECCIÓN



Javier Zanón (Coordinador)

# La enseñanza del español mediante tareas

José Manuel Alba

Sheila Estaire

Alvaro García Santa-Cecilia

Mario Gómez del Estal

Miquel Llobera

Ernesto Martín Peris

Javier Zanón

serie ESTUDIOS

**Edi**  
numen

ESPAÑOL LENGUA EXTRANJERA



6

## **EL DISEÑO CURRICULAR DEL INSTITUTO CERVANTES Y LA ENSEÑANZA MEDIANTE TAREAS**

**Alvaro García Santa-Cecilia**

### **Cuestiones clave**

- \* ¿Qué componentes tiene el Plan Curricular del Instituto Cervantes?
- \* ¿Qué tipos de contenidos contempla?
- \* ¿Cómo integrar una programación mediante tareas en el Plan Curricular?
- \* ¿Cuáles son las dificultades de integrar las tareas en el Plan Curricular?

En los primeros años de actividad del Instituto Cervantes, creado por ley en marzo de 1991<sup>1</sup>, una de las principales medidas desarrolladas en el ámbito académico fue el diseño y aplicación de un currículo específico de enseñanza del español que permitiera establecer unas bases comunes de desarrollo del proceso de enseñanza y aprendizaje en los distintos centros docentes que se adscribieron al nuevo organismo. Después de someter los primeros borradores de trabajo al análisis y al comentario crítico de profesores expertos y de los representantes de instituciones especializadas en la enseñanza del español como lengua extranjera, la primera edición del documento titulado "*La enseñanza del español como lengua extranjera. Plan Curricular del Instituto Cervantes*" fue presentada en público en abril de 1994. Este plan establece los fines generales del currículo, los objetivos de cada uno de los cuatro niveles previstos y los bloques de contenidos básicos de enseñanza, así como un conjunto de orientaciones generales de carácter metodológico y una serie de criterios para coordinar las decisiones de los centros en materia de evaluación.

La opción del Instituto Cervantes por un enfoque de carácter curricular en la planificación y el desarrollo de las enseñanzas de sus centros respondió, en primer lugar, a la necesidad de disponer de un marco de actuación que permitiera dar coherencia a las decisiones que habían de adoptarse con respecto a los distintos componentes curriculares (fines y objetivos, contenidos, metodología y evaluación). El Plan Curricular permitía, además, establecer un vínculo fundamental entre las decisiones relacionadas con la planificación académica y la actividad docente de los centros.

---

<sup>1</sup>La Ley 7/1991, de 21 de marzo, por la que se crea el Instituto Cervantes, establece en su artículo 3 que uno de los fines de este organismo es "promover universalmente la enseñanza, el estudio y el uso del español y fomentar cuantas medidas y acciones contribuyan a la difusión y la mejora de la calidad de estas actividades".



---

## LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL MEDIANTE TAREAS

---

En el campo de la enseñanza de las lenguas extranjeras, desde principios de los años 80, se ha venido insistiendo en la necesidad de resolver el hiato que ha existido tradicionalmente entre los planes de enseñanza, concebidos en un nivel de decisión ajeno en gran medida a la práctica docente, y la realidad de lo que ocurre en clase. En este sentido, y teniendo en cuenta que la actividad del Instituto Cervantes se lleva a cabo en distintos países de todo el mundo, es importante destacar que el Plan Curricular se concibe como el punto de partida de un proceso de enseñanza y aprendizaje que ha de desarrollarse en los distintos centros en función de una serie de características –tipo de alumnado, rasgos socioculturales del entorno, estilo particular de aprendizaje de los alumnos, presupuestos culturales y educativos, etc.– que puede variar considerablemente de un lugar a otro. El Plan Curricular se limita, por tanto, a proporcionar una base de referencia común para todos los centros, que deberá en todo caso adecuarse a las distintas situaciones de aprendizaje. Este carácter abierto del currículo, así como la voluntad de considerar al alumno como el centro o eje de las decisiones que se vayan adoptando en el proceso de enseñanza y aprendizaje, son los dos rasgos esenciales del nuevo plan, que, por su propia naturaleza, está sometido a constante revisión.

Los fines generales del Plan Curricular se centran en la voluntad de capacitar a los alumnos para el uso efectivo del español como vehículo de comunicación, en el desarrollo de actitudes y valores pluralistas con respecto a la sociedad internacional y, lo que es muy importante desde un punto de vista metodológico, en conseguir que los alumnos alcancen un mayor control de su propio proceso de aprendizaje y que sean capaces de continuar este proceso de forma autónoma una vez finalizado el currículo. Estos fines generales se relacionan de forma coherente con los cuatro bloques de contenidos que el nuevo plan establece –aspectos gramaticales, funciones lingüísticas, repertorio temático y estrategias de aprendizaje y de comunicación– y con las orientaciones metodológicas que proporcionan a los profesores elementos de juicio para seleccionar los procedimientos pedagógicos más adecuados en función de las necesidades y las expectativas particulares de cada grupo de alumnos.

El enfoque metodológico del Plan Curricular es, por lo tanto, necesariamente ecléctico, por cuanto responde a los mismos principios que fundamentan el plan en su conjunto, esto es, la adecuación a distintas situaciones de aprendizaje y la convicción de que el alumno constituye el eje del currículo:

Ante la ausencia de estudios convincentes que demuestren la superioridad de un *método* con respecto a otros, parece oportuno centrarse en la selección de los procedimientos pedagógicos que sean más adecuados para la realización de actividades de aprendizaje en contextos particulares, lo que permitirá establecer un equilibrio entre distintos procedimientos en función de las características de cada tipo de alumnado. En este sentido, un planteamiento metodológico que pretenda favorecer



---

## LAS TAREAS EN EL PLAN CURRICULAR DEL INSTITUTO CERVANTES

---

el objetivo último de que los alumnos sean capaces de desenvolverse en situaciones reales de comunicación debe tener en cuenta que, tanto el aprendizaje consciente de reglas y la práctica centrada en aspectos formales, como el aprendizaje no sistemático basado en la propia experiencia, pueden ser procedimientos válidos en diferentes momentos del proceso de enseñanza y aprendizaje.

(Instituto Cervantes 1994: 79)

El reconocimiento, por tanto, de la necesidad de utilizar procedimientos diversos en distintos momentos del proceso de enseñanza y aprendizaje, así como la voluntad de adaptación a entornos sociales y educativos muy diferentes, son rasgos principales de un enfoque que se opone al concepto de *método* entendido como la panacea universal para los problemas relacionados con la enseñanza. Esta posición no significa, sin embargo, que se renuncie a la búsqueda de procedimientos de ayuda pedagógica que permitan satisfacer los fines generales que el currículo establece, aunque la definición de tales procedimientos sea objeto de continuo debate. Hace más de quince años, Morrow (1981) observaba que, mientras los principios que inspiraban la selección de los contenidos de carácter nocional-funcional habían sido objeto de largo debate durante años, lo que él denominaba *metodología comunicativa* estaba todavía pendiente de una adecuada investigación. Creo que, en gran medida, esta afirmación sigue vigente todavía.

El Plan Curricular del Instituto Cervantes propone en las orientaciones prácticas del capítulo dedicado a la metodología que los profesores de los centros investiguen en la práctica docente las posibilidades de un enfoque pedagógico que utilice las tareas como instrumentos para la organización de actividades, pero teniendo en cuenta los contenidos especificados en el currículo. Como veremos más adelante con mayor detalle, se trata de una posición intermedia que pretende hacer compatible las exigencias derivadas de la propia institución docente —exámenes, niveles homogéneos de competencia lingüística, certificados, etc.— y la voluntad, expresamente manifestada, de renovación pedagógica.

### 1. EL PRINCIPIO DE COHERENCIA: CONTENIDOS Y METODOLOGÍA EN EL CURRÍCULO

Para entender el alcance de los procedimientos pedagógicos que se vienen experimentando desde hace años en el campo de la enseñanza de las lenguas extranjeras en torno al concepto de *tareas significativas*, hemos de situarnos en un ámbito de planificación que se ha diferenciado tradicionalmente de la metodología, esto es, en el ámbito de la definición de los contenidos de la enseñan-



---

LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL  
MEDIANTE TAREAS

---

za. El fuerte impacto que supuso en el campo de la Lingüística Aplicada la irrupción del concepto de *competencia comunicativa*, opuesto abierta y deliberadamente al concepto chomskyano de *competencia lingüística*, trascendió a la enseñanza de las lenguas extranjeras y permitió centrar los objetivos de este tipo de enseñanza. La teoría de Hymes sobre la competencia comunicativa se presentó como una descripción de lo que un hablante necesita saber para ser competente, desde un punto de vista comunicativo, en una comunidad hablante, esto es, “el conocimiento de las reglas de uso sin las cuales las reglas de la gramática son estériles” (Hymes 1971). A partir de este enfoque, durante los años 70, la preocupación principal de los responsables de la elaboración de los programas de lenguas extranjeras consistió en encontrar un criterio de organización –esto es, de distribución o de gradación en distintos niveles de dificultad– de los contenidos de la enseñanza que fuera coherente con las necesidades comunicativas de los usuarios de la lengua y que tuviera en consideración factores situacionales, contextuales y extralingüísticos. Se trataba, en definitiva, de superar los viejos programas organizados exclusivamente a partir del criterio de la mayor o menor complejidad de las estructuras gramaticales.

En aquellos años, las investigaciones en el campo de la adquisición de las primeras y las segundas lenguas estaban ya rindiendo frutos en el mismo árbol del *comunicativismo* al señalar la importancia de los procesos psicológicos implicados en el aprendizaje y la necesidad de practicar en clase actividades en las que haya algún tipo de intercambio que suponga la adquisición o la transmisión de nuevos elementos informativos, por el estímulo que supone este tipo de actividades para el desarrollo de la competencia comunicativa. Los programas denominados funcionales, nociofuncionales, o nocional funcionales, fueron propuestos como la respuesta a este difícil reto. A partir de los principios de la filosofía del lenguaje de la escuela británica, y bajo los auspicios del Consejo de Europa, se desarrolló en una serie de documentos institucionales un análisis de las necesidades comunicativas de los usuarios de las lenguas extranjeras basado en la sistematización de las intenciones o propósitos comunicativos –las “funciones”– y de los significados conceptuales –las “nociones”–(1). No obstante, y a pesar del notable impacto del *nociofuncionalismo* en Europa, con la consiguiente proliferación de programas y manuales de enseñanza, el problema de la organización de los programas a partir de un principio que fuera coherente con lo que se ha denominado *enfoque comunicativo* quedó, como vamos a ver, pendiente de resolución.

### ***Unidades de análisis de carácter lingüístico***

Todo programa requiere una unidad de análisis alrededor de la cual puedan organizarse las lecciones y los materiales de enseñanza. Esta aseveración sirve a Long (1992) de punto de partida para establecer una clara diferenciación entre



---

LAS TAREAS EN EL PLAN CURRICULAR  
DEL INSTITUTO CERVANTES

---

los programas de enseñanza de lenguas en función del criterio de análisis o de organización al que respondan. Así, para Long, hay programas que utilizan elementos lingüísticos –palabras, estructuras, nociones o funciones– como unidades de análisis. Las funciones, según este planteamiento, serían asimilables a las palabras o a las estructuras gramaticales en cuanto a su consideración de unidad de análisis de carácter lingüístico. Esto es así, en opinión de Long, porque si bien la organización de los programas funcionales se diferencia de la de los gramaticales en que agrupa los elementos de acuerdo con su función comunicativa y no a partir de su relación lingüística, la información que se aporta (el *input*) al alumno y el resultado o la actuación (el *output*) que se espera de él sigue consistiendo en estructuras aisladas (ejemplo: ¿*Le importaría* + infinitivo, *por favor?*), que no son más plausibles como unidades de adquisición por el hecho de resaltar su potencial función comunicativa. Así, los programas organizados a partir de unidades de análisis de carácter lingüístico se basan en la consideración de que el alumno es capaz de aprender la lengua en partes –por ejemplo, estructuras gramaticales o funciones– independientes unas de otras, y que es, también, capaz de integrar estas partes cuando ha de usar la lengua para comunicarse. Los programas gramaticales y los funcionales se basarían, por tanto, en un análisis de la *lengua* que el alumno aprende (2).

El planteamiento de Long puede conducir a conclusiones falsas si no se tienen también en cuenta las diferencias que existen entre el enfoque del programa gramatical y el del funcional (3). El enfoque funcional representa el deseo de capacitar al alumno para que pueda usar la lengua en un contexto social o interpersonal, esto es, antepone el uso de la lengua como medio para hacer cosas al conocimiento lingüístico propiamente dicho. En este sentido, puede decirse que el programa gramatical es expresión de la *competencia lingüística* del alumno, mientras el programa funcional se centra en la *actuación comunicativa*. Sin embargo, como observa Breen (1987), ambos tipos de programas asumen que los alumnos pueden ser y serán metacomunicativos durante el proceso de aprendizaje. El programa funcional requiere que el alumno perciba y desarrolle la nueva lengua como un conjunto de categorías de uso a las que corresponden distintas realizaciones lingüísticas, es decir, invita al alumno a que perciba la lengua a partir de sus diversas funciones y a que explote la categorización metacomunicativa de éstas como si fueran “perchas” en las que se “cuelgan” las diversas formas lingüísticas. En definitiva, tanto en el programa gramatical como en el funcional, el conocimiento y las capacidades establecidos como objetivos son organizados y presentados de forma *sistemática*, a partir de fórmulas, estructuras, relaciones, reglas o esquemas; sin embargo, ambos tipos de programas se diferencian en lo que cada uno de ellos selecciona como contenido adecuado para la clase de lengua y en cómo subdividen y establecen la gradación de ese contenido. Los programas gramaticales y los funcionales



---

## LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL MEDIANTE TAREAS

---

constituyen, por tanto, planes sistemáticos que se centran en el conocimiento de la lengua y de las convenciones de la actuación lingüística. Desde el punto de vista del criterio de organización, ambos tipos responden a una unidad de análisis de carácter lingüístico y ponen el énfasis en el conocimiento y las destrezas que deberá alcanzar el alumno como resultado de la enseñanza.

Los programas funcionales, que se habían propuesto como alternativa a los gramaticales en la búsqueda de un enfoque pedagógico más coherente con el principio de competencia comunicativa, fracasaron al no lograr trascender la dimensión propiamente lingüística en su intento de encontrar un criterio de organización de los contenidos que no se limitara al análisis estrictamente gramatical. Esto no quiere decir que el *nociofuncionalismo* sea una etapa ya pasada de la historia de los enfoques y los métodos de lenguas extranjeras, y sigue vigente en gran medida en la práctica de la profesión. Los manuales de enseñanza elaborados a partir del análisis sociolingüístico que fundamenta el enfoque funcionalista han sido y siguen siendo una herramienta clave para toda una generación de profesores. Mientras los nuevos planteamientos pedagógicos que se vienen experimentando en los últimos años, como es el caso de los programas basados en tareas, no encuentren forma en manuales de enseñanza o en repertorios de actividades, la experimentación en las aulas seguirá realizándose en gran medida alrededor de los programas funcionales. Hay que tener en cuenta, además, que los programas basados en tareas son el resultado de una nueva visión del aprendizaje que conlleva un importante cambio en la función tradicionalmente asignada a los profesores y a los alumnos, lo cual implica mucho más que un mero cambio de planteamientos pedagógicos.

### ***Un nuevo enfoque para un viejo problema***

El dualismo planteado por Hymes entre el concepto de competencia lingüística y el de competencia de uso social de la lengua empezó a ser revisado ya a finales de los años 70 sobre la base de la ampliación de lo que debe entenderse por conocimiento de la lengua. Desde un enfoque que parte del análisis de los rasgos básicos de los procesos de comunicación –el concepto de *vacío de información*, la importancia de las intenciones que subyacen en el mensaje, etc.– el conocimiento de la lengua se concibe como un complejo de competencias que actúan recíprocamente en la comunicación cotidiana (Canale y Swain 1980) y que no se limita al conocimiento de las normas y convenciones que rigen la comunicación, sino que incluye también la capacidad del hablante para ser creativo con esas normas y convenciones e, incluso, para adaptarlas o modificarlas durante la comunicación (Breen y Candlin 1980; Brumfit 1984). Esta visión ampliada de lo que significa conocer una lengua es coherente con los planteamientos de la teoría de la adquisición de lenguas que ponen énfasis en la importancia de desarrollar en clase aquellas actividades que permitan



---

LAS TAREAS EN EL PLAN CURRICULAR  
DEL INSTITUTO CERVANTES

---

acercar lo más posible el tipo de comunicación que se produce en el ámbito del aula a los procesos de comunicación que se desarrollan fuera de este ámbito.

A partir de estas investigaciones, la tarea de los responsables de la elaboración de programas de lenguas se hace más compleja, en la medida en que supone la representación de las capacidades que subyacen en el conocimiento lingüístico y no solamente la plasmación de las producciones o las actuaciones que se derivan del conocimiento del sistema lingüístico y de las reglas de uso social de la lengua. Se hace necesario, por tanto, trascender los criterios de organización basados en unidades de análisis de carácter lingüístico para encontrar un principio organizador que garantice la coherencia con la nueva visión del aprendizaje de la lengua. Así, las cuatro destrezas, cuya descripción en términos de capacidades constituía el eje de los programas gramaticales y funcionales, son percibidas desde este nuevo enfoque como la punta del iceberg de procesos psicológicos y habilidades subyacentes (Breen y Candlin 1980). De hecho, la habilidad del usuario de la lengua para *negociar* el significado puede verse, como observa Breen (1987), como un catalizador para el aprendizaje y el perfeccionamiento de la lengua. Según esta idea, la activación de los procesos y las habilidades que actúan en cualquier intercambio comunicativo —y que, en rigor, hay que situar en una dimensión psicolingüística— constituye el factor clave en el proceso de enseñanza y aprendizaje de la lengua.

La repercusión de este nuevo enfoque del conocimiento lingüístico sobre los problemas relacionados con la enseñanza de las lenguas extranjeras ha provocado cambios sustanciales en el modo de interpretar la vinculación entre el programa de enseñanza, entendido como la selección y distribución de los contenidos, y los procedimientos pedagógicos que se ponen en juego en el ámbito del aula con objeto de posibilitar el aprendizaje de esos contenidos. Al comentar las características de los programas gramaticales y funcionales he puesto énfasis en la idea de que el criterio de organización de los contenidos refleja una visión particular de cómo se concibe el aprendizaje de la lengua. Pero si aceptamos el argumento de que el aprendizaje se produce a partir del desarrollo de una serie de procesos psicológicos que trascienden el conocimiento del sistema de la lengua y de las convenciones que rigen su uso, y que esos procesos, por su propia naturaleza asistemática, conllevan una constante redefinición y reorganización de los contenidos, podríamos poner en cuestión la razón de ser de los programas de enseñanza.

Todo lo anterior nos lleva a concluir que la separación tradicional entre contenidos y metodología queda desdibujada. No se trata ya de considerar cuáles son los procedimientos pedagógicos más adecuados para que los alumnos aprendan unos contenidos determinados, sino de entender que el verdadero contenido de cualquier experiencia de aprendizaje lo constituye el proceso a tra-



---

## LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL MEDIANTE TAREAS

---

vés del cual se produce ese aprendizaje. La solución al dilema que provoca en el campo de la enseñanza de las lenguas este enfoque, más amplio, del fenómeno de la comunicación lingüística ha sido el objeto principal del debate de los expertos en los últimos años y es todavía la gran asignatura pendiente de los profesores de lenguas extranjeras.

He hecho alusión antes a la preocupación de Morrow (1981) por desarrollar lo que él denominaba una *metodología comunicativa*. Quizá debamos ampliar el alcance de esta preocupación y preguntarnos por el nuevo enfoque que hemos de dar al problema de la relación entre los programas y la metodología, entre los contenidos y los procesos, a la luz de las nuevas investigaciones sobre lo que significa conocer una lengua y la forma en que se produce el aprendizaje. A este respecto, ya desde los años 80, se viene insistiendo cada vez con mayor convicción en que la planificación de la enseñanza de la lengua debe abordarse con una visión más amplia, entendiendo que la planificación de los contenidos ha de concebirse en estrecha relación con la planificación de los objetivos, la metodología y los procedimientos de evaluación. Según esta idea, los programas de enseñanza han de ser concebidos como una parte integral del desarrollo del currículo (Yalden 1983; Richards 1990; Nunan 1988; Dubin y Olsthain 1986; Breen 1987). Es, por tanto, el enfoque de la enseñanza y aprendizaje desde la perspectiva del currículo el que nos permitirá dar una respuesta coherente al dilema planteado.

## 2. TAREAS Y CURRÍCULO

El principio de coherencia, que constituye la razón de ser del currículo, nos obliga a enfocar las tareas desde una perspectiva que no se limita al ámbito de la metodología sino que engloba todos los componentes curriculares: los objetivos, los contenidos, la propia metodología y la evaluación. De análoga manera podríamos proceder desde cualquiera de los demás componentes con respecto al conjunto. Un análisis de este tipo nos permitirá considerar las tareas desde una perspectiva pedagógica más amplia, como si se tratara de una de las piezas de un mecanismo articulado: no tiene sentido aislada del conjunto, pero es imprescindible para que el mecanismo funcione.

En los próximos apartados presento, a partir de ejemplos, un análisis de la posibilidad de establecer una relación sistemática y coherente entre las tareas, entendidas como opción metodológica, y el resto de los componentes del currículo: los objetivos, los contenidos y la evaluación. En el apartado dedicado a las tareas y el proceso curricular considero la repercusión de las tareas en la planificación y el desarrollo del currículo.



---

## LAS TAREAS EN EL PLAN CURRICULAR DEL INSTITUTO CERVANTES

---

### ***Tareas y objetivos***

Aunque las distintas propuestas que pueden recogerse bajo la denominación general de *enfoque por tareas* discrepan en aspectos como la naturaleza de su fundamentación teórica, la utilización o no de un análisis previo de necesidades o los criterios de organización de las tareas específicas (Long 1992), existe acuerdo en que las tareas han de responder a objetivos claros, ya sean de carácter comunicativo –tareas que reproducen procesos de comunicación similares a los que se desarrollan fuera del aula–, ya de carácter pedagógico –tareas de práctica controlada–. Como observa Nunan (1989), los objetivos de las tareas proporcionan un punto de contacto entre las propias tareas y el currículo y pueden tener carácter general –comunicativo, afectivo o cognitivo– o bien limitarse a describir la conducta del profesor o la del alumno. Los objetivos, por otra parte, no siempre están explícitos en la tarea, aunque pueden deducirse de ella mediante análisis. Lo normal es que una tarea esté compuesta por una serie de actividades que conducen a los alumnos a diferentes objetivos simultáneamente.

En el apartado dedicado a la metodología en el currículo he adelantado ya la definición de los fines generales que establece el Plan Curricular del Instituto Cervantes. En el Cuadro 1.1 aparecen relacionados estos fines generales con los objetivos finales que se detallan a continuación y que corresponden a distintos tipos de tareas elaborados por profesores en activo<sup>2</sup>:

#### *Objetivos finales de las tareas:*

- (a) “Planear un viaje a las islas Baleares, consultando información de una agencia de viajes, e informar de los detalles del mismo: duración, medio de transporte, precio, etc”.
- (b) “Los alumnos deberán elaborar un cartel con consejos para contribuir a mejorar el estado de la naturaleza y el medio ambiente, fáciles de seguir en la vida cotidiana”.
- (c) “Escribir la respuesta a una carta dirigida a los alumnos que estudian español en el centro. En ella se solicita información sobre lugares de interés en la ciudad donde residen los estudiantes”.
- (d) “Producir un decálogo para publicar en el boletín del centro en el que se recojan una serie de consejos para relajarse (especialmente destinados a la época de exámenes)”.
- (e) “Ayudar al alumno en el conocimiento y uso de diferentes estrategias de memorización”.

---

<sup>2</sup>Las tareas de las que se extraen estos objetivos fueron elaboradas por encargo del Instituto Cervantes como material complementario del Plan Curricular por los siguientes profesores del Departamento de Español de la E.O.I. de Barcelona: G. Feliù, M. Caballero, T. Simón, M. Rodríguez, E. López, F. Puig y M. Topolevsky.



LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL  
MEDIANTE TAREAS

Como puede verse, en todos los ejemplos excepto en el último los objetivos propuestos describen la conducta de los alumnos y tienen carácter comunicativo, si bien con implicaciones de carácter sociocultural (b, c) o relacionadas con el aprendizaje (d, e). En todos los casos se trata de los objetivos finales de las tareas, tal y como aparecen enunciados en las propuestas.

Fines generales del currículo	Objetivos finales de las tareas
1º.- Capacitar a los alumnos para un uso efectivo del español como vehículo de comunicación.	(a) (b) (c) (d)
2º.- Conseguir que los alumnos alcancen un mayor control de su propio proceso de aprendizaje y que sean capaces de continuar dicho proceso de forma autónoma una vez finalizado el currículo.	(d) (e)
3º.- Mediante la enseñanza del idioma, promover el acercamiento entre la cultura hispánica y la del país de origen, así como transmitir una imagen auténtica de aquélla y colaborar en la destrucción de tópicos y prejuicios.	(c)
4º.- Colaborar en el desarrollo de actitudes y valores con respecto a la sociedad internacional, como el pluralismo cultural y lingüístico, la aceptación y la valoración positiva de la diversidad y de la diferencia, el reconocimiento y el respeto mutuo.	(c)

**Cuadro 1.1**

En el Plan Curricular, cada uno de los fines generales aparece desglosado en una serie de aspectos que, en conjunto, se denominan *objetivos generales*. Así, por ejemplo, los aspectos en los que se desglosa el segundo de los fines generales aparecen especificados del siguiente modo:

- a) Desarrollo de la capacidad de reconocer las propias necesidades de aprendizaje y de identificar los objetivos personales con respecto al currículo.

---

LAS TAREAS EN EL PLAN CURRICULAR  
DEL INSTITUTO CERVANTES

---

- b) Desarrollo de la capacidad de reconocer los propios rasgos característicos como sujeto de aprendizaje y de aplicar las técnicas de aprendizaje que se adecuen mejor a tales rasgos.
- c) Desarrollo de la capacidad de evaluar el propio proceso de aprendizaje y de introducir las modificaciones oportunas.
- d) Desarrollo de la capacidad de planificar de forma autónoma el propio trabajo, tanto durante el desarrollo del currículo como después de que éste finalice.
- e) Reconocimiento del valor del aprendizaje en grupo y del papel que desempeñan los compañeros de aprendizaje, el profesor y el propio alumno.
- f) Desarrollo de la capacidad de reconocer y aprovechar convenientemente las ocasiones de aprendizaje que existan al margen de la programación académica.

Si analizamos las actividades en que se organiza la tarea (d), cuyo objetivo final es producir un decálogo con consejos para relajarse, encontramos lo siguiente<sup>3</sup>:

**ACTIVIDAD 1:**

El alumno escribe en su cuaderno cuál es su estado de ánimo días u horas antes de un examen. Contrasta sus notas con las de su compañero.

**ACTIVIDAD 2:**

El alumno debe averiguar, con ayuda de un compañero, el significado de una serie de palabras relacionadas con el tema.

**ACTIVIDAD 3:**

El alumno lee un artículo especializado sobre el tema y debe tomar nota de los consejos que le parezcan más importantes o necesarios. En grupo, contrasta sus notas con las de otros compañeros y se establecen puntos comunes.

**ACTIVIDAD 4:**

Puesta en común de todos los grupos. Redacción del decálogo.

Al contrastar las actividades con los objetivos generales, vemos que se han tratado expresamente los objetivos *b* y *e*, pero no el resto. La descripción de los

---

<sup>3</sup>Estas actividades, de M. Caballero y T. Simón, forman parte de una de las tareas elaboradas por encargo del Instituto Cervantes como material complementario del Plan Curricular.



---

## LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL MEDIANTE TAREAS

---

objetivos generales proporciona al profesor y a los alumnos una información más matizada. En nuevas tareas, el profesor podrá comprobar si se tratan o no los aspectos que no se trataron en este caso.

De este modo, el profesor podrá contrastar los objetivos finales de las tareas con los fines generales del currículo y las actividades de cada tarea con los objetivos generales. Fines y objetivos generales del currículo constituyen, así, una *lista de control* que permitirá al profesor relacionar lo que ocurre en clase con el planteamiento del currículo. No se trata de elaborar las tareas a partir de los objetivos curriculares, sino de disponer de una información amplia y matizada que permitirá al profesor detectar deficiencias y completar progresivamente su banco de tareas.

### ***Tareas y contenidos***

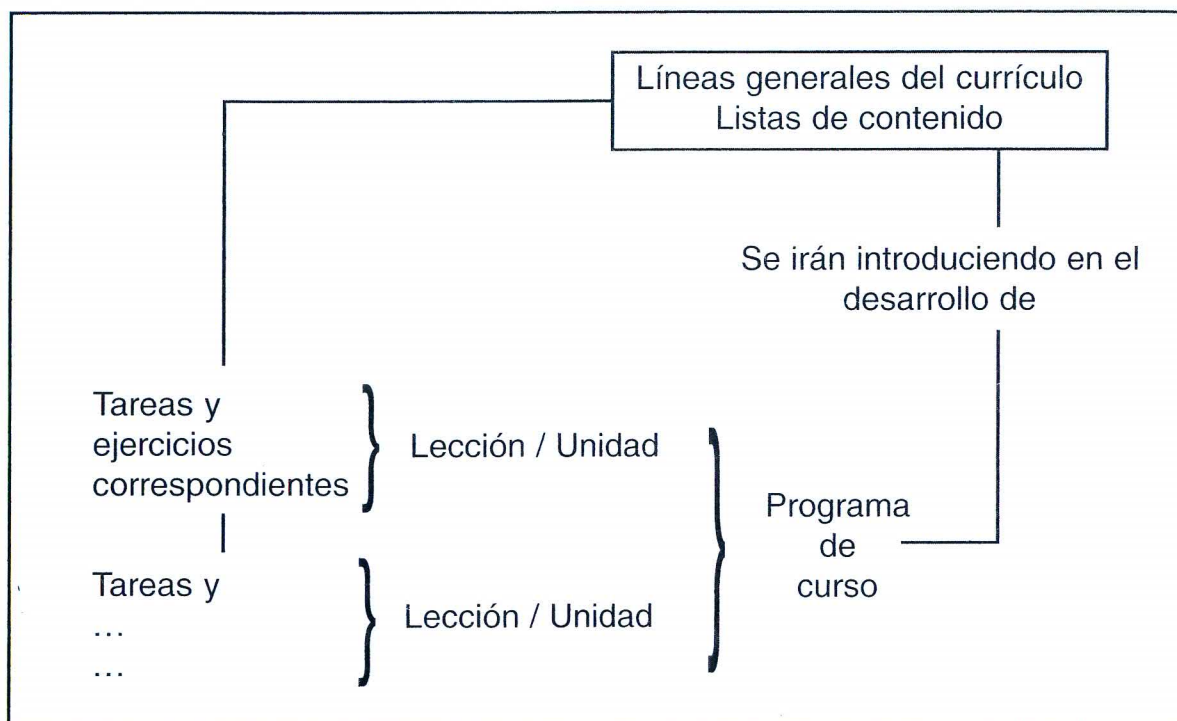
Al analizar las relaciones entre los programas y los procedimientos de ayuda pedagógica desde la nueva visión del aprendizaje he comentado ya que la estricta separación entre los contenidos y la metodología debe dar paso a un planteamiento que permita imbricar estos dos componentes curriculares desde un enfoque diferente. A este respecto, Breen (1987) ha puesto de relieve el hecho de que existen en clase dos diferentes programas: uno, externo al alumno, previamente establecido, y otro, del propio alumno, que poco tiene que ver con el anterior, de manera que sólo la síntesis de ambos, a través del intercambio cotidiano de experiencias entre el profesor y los alumnos, puede producir un programa que sea a la vez realista y útil, esto es, un programa que se base en la convicción de que la enseñanza y el aprendizaje constituyen un proceso vivo y cambiante. En este sentido, la toma de decisiones en clase constituye, en sí misma, una auténtica actividad comunicativa. No obstante, como advierte Long (1992), hay que tener en cuenta que la idea de un programa negociado implica una redefinición de los papeles del profesor y de los alumnos e incluso una redistribución del poder y de la autoridad en clase demasiado radical –que puede no ser aceptada en determinadas sociedades– y que es necesario, además, crear un gran número de materiales y recursos de aprendizaje, lo cual supone una inversión de tiempo que los profesores no siempre pueden realizar.

Como he comentado antes, la solución al dilema que supone entender la visión del aprendizaje como proceso sin renunciar a la utilidad del programa como instrumento pedagógico, puede provenir de la existencia de un marco de actuación coherente: el currículo. De acuerdo con esta idea, Nunan (1989) parte de la diferenciación entre la labor del responsable de la elaboración de los programas –en el caso del Plan Curricular del Instituto Cervantes correspondería al primer nivel de concreción–, que ha de centrarse en la planificación a largo



## LAS TAREAS EN EL PLAN CURRICULAR DEL INSTITUTO CERVANTES

plazo, y la labor de los profesores –segundo y tercer nivel de concreción–, que elaboran sus programas de clase a partir de una serie de unidades o piezas básicas. Estas unidades están compuestas por tareas más o menos integradas y por ejercicios de práctica de lengua de distintos tipos. Nunan (op. cit.) representa la relación entre estos distintos niveles de decisión del siguiente modo (Cuadro 1.2)<sup>4</sup>:



**Cuadro 1.2**  
(Nunan 1989: 18)

Así, las listas de contenidos, tal como se presentan en el currículo, pasan a desempeñar una función diferente y, al igual que veíamos con los objetivos, se convierten en un instrumento de control y no en el punto de partida de la programación académica. Como observa Nunan (1989)<sup>5</sup>:

... Más que trabajar desde los contenidos hacia las tareas, entiendo que las especificaciones de los programas, tal como son tradicionalmente concebidos (listas de contenidos), tienen más valor como listas de control y esquemas que pueden proporcionar coherencia y continuidad al proceso de diseñar un curso y desarrollar materiales (...). El programa (que será utilizado por los examinadores para establecer un examen de final de curso) especifica series de elementos gramaticales; fonó-

<sup>4</sup>La traducción es mía.

<sup>5</sup>La traducción es mía.



---

## LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL MEDIANTE TAREAS

---

lógicos, léxicos, funcionales y nocionales que deben ser tratados en clase. Más que identificar unos elementos particulares, por ejemplo “hablar de uno mismo”, “nacionalidades” y “el verbo ser”, y crear un texto y una tarea para enseñarlos, se podría buscar o crear un texto y una tarea interesante y relevante en el nivel apropiado de dificultad y luego identificar qué elementos de la lista de contenidos pueden ser introducidos o enseñados a través de ese texto o esa tarea.

(Nunan 1989: 19)

Frecuentemente, los profesores utilizan los manuales de enseñanza como el eje central de su labor docente, aunque suelen también proponer tareas de elaboración propia como complemento al material del libro. De este modo, los manuales y los materiales didácticos constituyen de hecho el currículo de la mayoría de los profesores. Esto puede llegar a desvirtuar cualquier proyecto de renovación pedagógica que se base en un enfoque curricular si no se establece entre los profesores una dinámica de trabajo en equipo que permita investigar los procedimientos de ayuda pedagógica más coherentes con el planteamiento global del currículo y que favorezcan el desarrollo del sentido crítico con respecto a los materiales impresos, con el fin de seleccionar y dar nuevo sentido a la profusa información que estos materiales proporcionan y que responde en muchos casos a un planteamiento del aprendizaje de la lengua que resulta insuficiente a la luz de las nuevas investigaciones sobre lo que significa conocer y aprender una lengua extranjera.

En el ámbito de los contenidos, el Plan Curricular del Instituto Cervantes parte de un análisis que no se basa exclusivamente en presupuestos de carácter lingüístico, sino también en presupuestos psicolingüísticos que reconocen la naturaleza de los procesos de comunicación y la importancia de practicar en el aula este tipo de procesos. La reflexión sobre el propio aprendizaje se refleja, por otra parte, en un bloque de contenidos que recoge una serie de técnicas y de estrategias que el profesor habrá de tener también en cuenta durante el desarrollo del proceso de enseñanza y aprendizaje, con objeto de favorecer la autonomía de los alumnos. Los bloques de contenidos del currículo responden, de este modo, a un enfoque que es coherente con los fines y objetivos generales que he comentado antes y que considera las cuatro dimensiones siguientes:

1. LENGUA Y COMUNICACIÓN: Contenido funcional
2. LENGUA Y SISTEMA: Contenido gramatical
3. LENGUA, CULTURA Y SOCIEDAD: Contenido temático
4. LENGUA Y APRENDIZAJE: Contenido pedagógico

Los profesores, una vez elaboradas las tareas, podrán comprobar en las listas de contenidos qué elementos concretos han sido puestos en juego en cada actividad. Los contenidos del primer y segundo bloque aparecen distribuidos en



---

## LAS TAREAS EN EL PLAN CURRICULAR DEL INSTITUTO CERVANTES

---

cuatro diferentes apartados, que se corresponden con los cuatro niveles –inicial, intermedio, avanzado y superior– que el currículo establece. Los contenidos del tercer y el cuarto bloque no aparecen distribuidos en niveles, por cuanto recogen elementos que son aplicables en los cuatro niveles. De este modo, si los profesores preparan sus sesiones de clase a partir de tareas, podrán recurrir a estas listas de referencia para comprobar si han tratado todos los contenidos previstos en un determinado nivel, si bien los cursos se organizarán conforme a las tareas y actividades previstas por el profesor y no conforme al “programa” que configuran los bloques de contenidos.

Como se ve, la opción del Plan Curricular constituye en este caso una solución de compromiso: por una parte, se mantiene la organización de los contenidos gramaticales y funcionales en cuatro grandes niveles, con objeto de dar respuesta a una serie de prescripciones institucionales –exámenes, certificados, etc.–; por otra, se proponen las tareas como opción metodológica, lo que abre la puerta a un enfoque del aprendizaje que trasciende el criterio lingüístico y que se sitúa en el terreno de los procesos y las habilidades que subyacen a la propia lengua. Hay que tener en cuenta que las propuestas pedagógicas que toman como base las tareas se encuentran todavía, en gran medida, en fase de experimentación. Como veremos más adelante, la búsqueda de un criterio de organización de las tareas constituye, además, un verdadero reto, pues implica poner en juego factores de carácter cognitivo o afectivo que a veces son difícilmente mensurables y que suponen, en todo caso, una revisión profunda de valores asumidos desde hace mucho tiempo por los profesores y por los propios alumnos.

### ***Tareas y evaluación***

Desde la perspectiva del currículo, la evaluación se concibe como el componente que incluye, relaciona y da sentido a todos los demás. Se trata, por tanto, de un elemento integrador que debe estar presente en todas las fases del desarrollo curricular y no sólo al final del proceso. Según este enfoque, la evaluación es un factor clave a la hora de garantizar la coherencia del currículo, por lo que es importante dejar clara también la relación de las tareas con el currículo en este aspecto.

En lo que afecta al proceso de enseñanza y aprendizaje, la evaluación puede enfocarse desde dos puntos de vista complementarios: por una parte, como la serie de procedimientos mediante los cuales los profesores emiten juicios sobre el grado en que los alumnos han alcanzado los objetivos previamente establecidos; por otra, como los procedimientos adicionales que permiten analizar los juicios emitidos sobre los alumnos y actuar a partir de las conclusiones que se extraigan en el análisis. En virtud de este doble enfoque, la eva-



---

## LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL MEDIANTE TAREAS

---

luación no se limita a obtener información, sino que se convierte en un proceso de toma de decisiones dirigido a adecuar las prescripciones del plan inicial a las características particulares de cada grupo de alumnos.

En el caso de los procedimientos de ayuda pedagógica, el intercambio de opiniones entre el profesor y los alumnos es un factor necesario a la hora de considerar las preferencias de los alumnos y evitar, de este modo, posibles conflictos derivados de la falta de entendimiento. He comentado antes, a propósito de la relación entre tareas y contenidos, que el programa interno del alumno no coincide en muchos casos con el del profesor, por lo que se hace necesario encontrar una vía intermedia. Lo mismo puede ocurrir con los procedimientos metodológicos, aunque exista un acuerdo de principio sobre los objetivos generales del curso. No obstante, hay que tener en cuenta que a la hora de intercambiar opiniones con los alumnos el profesor puede encontrar dificultades derivadas del hecho de que los alumnos no se vean a sí mismos en condiciones de participar en un proceso de consulta. Como observa Nunan (1989), para que los alumnos puedan tomar parte en el proceso curricular, especialmente para que puedan tomar decisiones sobre metodología, es necesario hacerles ver qué significa aprender una lengua. El currículo, así, tiene un doble objetivo: por una parte, la enseñanza y aprendizaje de la lengua; por otra, que los alumnos "aprendan a aprender".

El profesor ha de poner los medios para que los alumnos puedan expresar su opinión sobre las actividades que se les proponen; pero también ha de fomentar la reflexión crítica de los alumnos sobre su propio aprendizaje. Estos dos aspectos son fundamentales en cualquier proceso de evaluación. Al recabar la opinión sobre las actividades que se realizan en clase, el profesor puede ir orientando su labor en una dirección que coincida con las expectativas de los alumnos. El intercambio de opiniones puede realizarse, por tanto, antes de emprender cualquier actividad, o bien, lo que es más realista, una vez realizada la actividad y como forma de recabar la valoración de los alumnos. Por otra parte, el profesor puede facilitar la reflexión de los alumnos sobre el aprendizaje si proporciona instrumentos adecuados para ello. Así, en relación con este último aspecto, es conveniente que tras la realización de la tarea el profesor facilite una hoja de autoevaluación al alumno. Por ejemplo<sup>6</sup>:

---

<sup>6</sup>Esta hoja de evaluación, de M. Topolevsky, forma parte de una de las tareas elaboradas por encargo del Instituto Cervantes como material complementario del Plan Curricular.

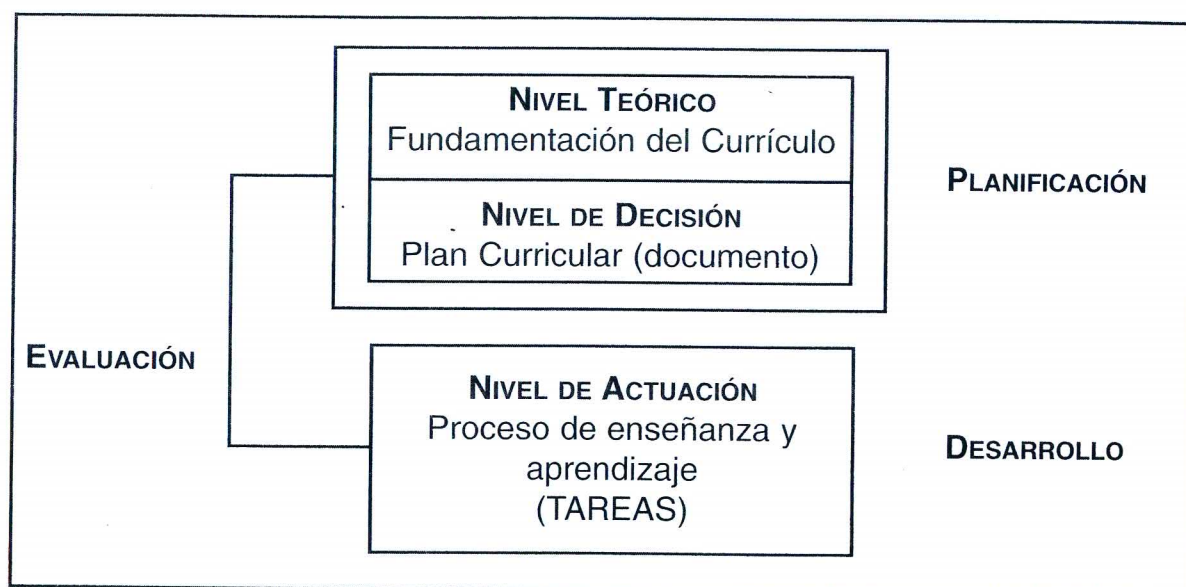
5) ¿Cómo puedo hacerlo?: ¿Con qué material? ¿Dónde? ¿Con quién?

Las tareas pueden constituir, como acabamos de ver, el eje de la actividad de clase y, por eso mismo, una pieza clave en el proceso de enseñanza y apren-



## LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL MEDIANTE TAREAS

dizaje. La integración con los demás componentes curriculares garantiza la coherencia del conjunto. Si adoptamos una perspectiva de análisis del currículo “en acción”, que englobe, por una parte, el ámbito de la planificación académica –esto es, el Plan Curricular entendido como documento de base y los fundamentos teóricos sobre los que se asienta–, el desarrollo del currículo –entendido como el nivel de actuación en los centros– y la evaluación, podremos ver cómo las tareas, con su planteamiento de imbricación entre contenidos y metodología, afecta mediante la evaluación al ámbito de la planificación, y cómo el ámbito de la planificación ha de adecuarse, también a través de la evaluación, a la realidad de lo que ocurre en clase, esto es, al nivel de actuación. En el Cuadro 1.3 presento de forma gráfica esta relación fundamental entre los distintos ámbitos de actuación curricular:



**Cuadro 1.3**

El planteamiento del Plan Curricular desarrollado en los apartados anteriores con respecto a la utilización de las listas de objetivos y contenidos como repertorios de referencia para los profesores responde a la voluntad de aproximar los distintos ámbitos de actuación curricular y evitar la desvinculación entre la planificación académica y el desarrollo del currículo. Esto ha de hacerse, sin embargo, buscando siempre el equilibrio entre el respeto a la iniciativa individual de los equipos docentes y la necesidad de garantizar la eficiencia y la calidad de la oferta de enseñanza de los centros del Instituto Cervantes. A este respecto, en la Introducción al Plan Curricular se afirma lo siguiente:

La reflexión sobre el alcance del Plan Curricular que emprende el Instituto Cervantes debe considerar la conveniencia de situarse en un plano intermedio entre aquellos modelos de actuación que buscan aplicar estrictamente un plan académi-



---

## LAS TAREAS EN EL PLAN CURRICULAR DEL INSTITUTO CERVANTES

---

co concebido en un nivel de decisión situado muy por encima de la práctica cotidiana de la enseñanza en las aulas y aquéllos que abogan por el estímulo de la iniciativa individual pero no son capaces de generalizar las aportaciones más valiosas. En el ámbito del aula, en definitiva, se ha de corroborar el conjunto de decisiones que constituye el currículo. Identificar cuáles son las prácticas docentes que producen mejores resultados y establecer mecanismos para que ese tipo de prácticas pueda enriquecerse y generalizarse es un procedimiento de actuación que garantiza al mismo tiempo la eficacia del sistema y el respeto a la iniciativa individual de los profesores y de los alumnos.

(Instituto Cervantes 1994: 8)

### 3. LAS TAREAS COMO OPCIÓN METODOLÓGICA

#### *Las bases metodológicas*

Como acabamos de ver, las tareas constituyen un procedimiento pedagógico que puede adquirir pleno sentido desde la perspectiva del currículo. La tarea, entendida como unidad de trabajo en el aula, permite dar respuesta al problema de la coherencia entre el plan pedagógico y una visión del aprendizaje que se basa en el desarrollo de procesos de comunicación. Existen fórmulas, como también hemos visto, para hacer compatible este enfoque con un repertorio de contenidos y con las prescripciones de carácter académico de un centro docente. El Plan Curricular, no obstante, propone la utilización de las tareas como una opción metodológica que los equipos docentes pueden incorporar en la práctica profesional, pero no rechaza otras opciones:

En el Plan Curricular del Instituto Cervantes se ha optado por la especificación de los contenidos, pero a partir del reconocimiento de la importancia de los procesos psicolingüísticos implicados en el aprendizaje. En el capítulo dedicado a la metodología se ofrece un conjunto de orientaciones, generales y prácticas, que puede servir de base para determinar el modelo de organización de las actividades correspondiente a cada ciclo de enseñanza. Los equipos docentes considerarán las características y los intereses de sus alumnos, así como los estilos de aprendizaje con los que estén más familiarizados, a la hora de optar por un modelo u otro, y dispondrán del margen de autonomía necesario para experimentar distintas opciones metodológicas a partir del trabajo en equipo.

(Instituto Cervantes 1994: 45)

Las orientaciones metodológicas de carácter general que facilita el Plan Curricular sirven de base, según este planteamiento, para la articulación de planes pedagógicos coherentes con los fundamentos del currículo. De este modo, si optamos por las tareas, podremos sustentar nuestro plan pedagógico sobre



## LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL MEDIANTE TAREAS

los siguientes principios generales (4):

*- Las tareas promoverán la práctica de procesos de comunicación en el aula.*

A este respecto, es importante tener en cuenta los rasgos básicos de los procesos de comunicación que pueden ser reproducidos en el aula y que deberán considerarse a la hora de organizar actividades de carácter comunicativo:

- a. El “vacío de información”. Generalmente, la comunicación tiene lugar entre dos o más personas, una de las cuales conoce algo que es desconocido por la otra o por las demás. El objetivo de la comunicación es llenar ese *vacío de información* que existe entre los interlocutores.
- b. La libertad de selección de los elementos del mensaje oral. Se trata de otra de las características de la comunicación y constituye una de las dificultades más importantes para el usuario de una lengua extranjera, en la medida en que debe decidir, con la premura de tiempo que impone siempre la comunicación oral, no sólo las ideas que desea expresar, sino también los elementos lingüísticos que utilizará para hacerlo. Un problema similar afecta al que escucha, ya que, debido a la libertad de selección por parte del hablante de los elementos del mensaje, se encuentra en una posición que no le permite conocer de antemano qué elementos configuran la comunicación.
- c. Las intenciones que subyacen en el mensaje. Este rasgo tiene que ver con el hecho de que, generalmente, una persona se dirige a otra a partir de una intención determinada –agradecer, invitar, reprochar, etc.–, que trasciende el contenido del propio mensaje, y la respuesta que obtiene del interlocutor la evalúa siempre a partir de esa misma intención.

*- Las tareas facilitarán la transferencia de la práctica del aula a situaciones reales de comunicación.*

Aunque la transferencia de habilidades lingüísticas desde el ámbito del aula a otros ámbitos constituye un problema metodológico todavía no resuelto, las tareas de carácter comunicativo deberían incluir actividades que permitieran acercar lo más posible el tipo de comunicación que se produce en clase a los procesos de comunicación de la vida real. En todo caso, esto deberá hacerse compatible con el desarrollo de actividades de práctica controlada, que, en el contexto de la tarea, se realizarán siempre en función de objetivos finales de carácter comunicativo.

*- Las tareas responderán al criterio de integración de las destrezas lingüísticas.*

En este aspecto es necesario tener en cuenta un factor clave que se olvida con frecuencia en la práctica de clase: la existencia de una *razón* por la cual se ejercita en cada momento una destreza en particular y no otras, y que motiva el



---

## LAS TAREAS EN EL PLAN CURRICULAR DEL INSTITUTO CERVANTES

---

que, en una situación determinada, el alumno oiga, hable, lea o escriba cuando es *apropiado* hacerlo. Se hace necesario, por tanto, poner énfasis en la necesidad de que el alumno sea consciente de cuáles son las funciones comunicativas que están actuando en cada una de las actividades que se realizan en clase.

*- Las tareas deberán promover la responsabilidad del alumno sobre su propio proceso de aprendizaje.*

En coherencia con los fines generales del Plan Curricular, las actividades de clase deben posibilitar el desarrollo de la autonomía del alumno. El profesor deberá contribuir a este desarrollo facilitando los medios para que esta autonomía sea posible. Todo esto implica un importante cambio de actitud tanto en el profesor como en los alumnos. En el caso de los alumnos, este nuevo enfoque pone de relieve la importancia de tener un papel activo en clase, lo cual implica, entre otros aspectos, que esté dispuesto a participar en las actividades que se propongan, que se arriesgue a cometer errores y que valore la importancia de reflexionar sobre su propio proceso de aprendizaje.

*- Las tareas implican un cambio importante en la función del profesor.*

La labor del profesor se concreta en una diversidad de funciones: por una parte, las que se derivan de la negociación de objetivos y de procedimientos; por otra, las relacionadas con la selección y la propuesta de actividades y la coordinación de todo lo necesario para su realización; y, finalmente, por otra, las que tienen que ver con el asesoramiento a los alumnos para el desarrollo de las actividades y la transmisión de aquella información que sea necesaria en cada etapa. La actuación docente debe incorporar, también, la investigación sobre las necesidades, comunicativas y de aprendizaje, de los alumnos y el análisis de la dinámica del grupo, con el fin de facilitar los procedimientos y las técnicas más adecuados en cada momento, así como la evaluación del progreso de los alumnos a lo largo del proceso de enseñanza y aprendizaje. El profesor habrá de tener sensibilidad para motivar a cada alumno en particular según sus propios intereses y para transmitir a cada miembro del grupo una actitud positiva y de confianza hacia sí mismo y hacia los demás. Para crear y favorecer el ambiente de cooperación en clase, el profesor deberá, finalmente, contribuir al reparto de poder en el grupo y facilitar las relaciones internas, con el fin de hacer posible un clima productivo de diálogo y de colaboración entre los alumnos.

### ***Los límites del modelo: el problema de la gradación***

Como ya hemos visto, las distintas propuestas que englobamos bajo la denominación de enfoque por tareas coinciden en su rechazo al criterio de organización de los programas basado en unidades de análisis de carácter lingüís-



## LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL MEDIANTE TAREAS

tico y proponen el concepto de tarea como unidad alternativa. De este modo, aunque las propuestas discrepen, como ya he comentado, en distintos aspectos particulares, como su forma de interpretar el propio concepto de tarea, su fundamentación teórica –de carácter psicolingüístico en algunos casos, educativo en otros–, la aceptación o no de un programa de contenidos previamente establecido, etc., se enfrentan en todos los casos al problema de la gradación de dificultad de las tareas a la hora de establecer el plan pedagógico. El problema se complica en la medida en que son puestos en cuestión los criterios tradicionales de complejidad de las estructuras gramaticales o índices de frecuencia y entran en juego una serie de factores de distinta naturaleza –factores cognitivos, educacionales, culturales, afectivos, contextuales– que afectan a distintos elementos de la tarea –al texto o información que sirve de punto de partida, o a las actividades que se proponen– o que tienen que ver con las características y las experiencias del alumno.

Nunan (1989) y Brindley (1987) se han preocupado de este problema y han establecido una serie de criterios de gradación de las tareas atendiendo a distintos aspectos relacionados con el texto, con las actividades propuestas y con los alumnos. En el Plan Curricular se han adaptado estos criterios y se proponen como orientación para los profesores que opten por un plan pedagógico basado en las tareas:

Texto que se proporciona al alumno

- Grado de complejidad de las estructuras gramaticales que aparecen.
- Nivel de frecuencia y de uso generalizado o restringido del vocabulario que se utiliza.
- En textos escritos: presentación gráfica de la información, apoyo icónico, etc.
- En textos orales: rapidez y claridad de la dicción, número de interlocutores, presencia de imágenes que acompañan a la audición, etc.
- Cantidad de información que suministra y densidad de la misma.
- Tipo de tema: concreto, abstracto; real, imaginario, etc.
- Tipo de texto: descriptivo, narrativo, argumentativo, etc.

Actividad

- Relevancia e interés que pueda tener la *tarea* para el alumno.
- Complejidad: número de pasos que implica la realización de la *tarea*; grado de complejidad de las instrucciones; información que debe procesarse para realizar la *tarea*.
- Contexto: conocimiento previo del mundo, de la situación o del contexto cultural que exige la realización de la *tarea*; actividad o actividades preliminares que se proponen para introducir la *tarea*.
- Lenguaje: exigencia o no de que el alumno produzca un nivel de lenguaje acorde con su capacidad para procesarlo.
- Apoyo del que dispone el alumno: cantidad y tipo de ayuda que puede obtener del profesor, de sus compañeros, de libros o de recursos. Si se trata de una *tarea*



---

## LAS TAREAS EN EL PLAN CURRICULAR DEL INSTITUTO CERVANTES

---

interactiva, grado de cooperación y de tolerancia por parte del interlocutor.

- Tiempo: cantidad de tiempo disponible para realizar la *tarea*.

Condiciones, características y experiencias del alumno

- Motivación: grado de motivación que presenta la *tarea*.
- Experiencia previa de aprendizaje: grado de familiaridad que exige la *tarea* con respecto a determinadas técnicas de aprendizaje; grado de adecuación de la experiencia de aprendizaje que tiene el alumno con respecto a las técnicas o a las destrezas necesarias para la realización de la *tarea*.
- Ritmo de aprendizaje: número de partes o de pasos en que se articula la *tarea*; cantidad de material de aprendizaje que el alumno llega a dominar en cada paso.
- Dominio de las destrezas lingüísticas: grado del dominio que el alumno ha demostrado en las pruebas realizadas sobre las destrezas necesarias para la realización de la *tarea*; grado de adecuación del resultado de estas pruebas con el comportamiento del alumno observado en el aula.
- Conocimientos de tipo cultural: exigencia o no de conocimientos de tipo cultural para la realización de la *tarea*; exigencia o no de que el alumno conozca un determinado tema o disciplina en relación con los que exige la *tarea*.
- Conocimientos lingüísticos: nivel de conocimientos lingüísticos que posee el alumno; nivel de conocimientos lingüísticos que exige la *tarea*.

(Instituto Cervantes 1994: 120 y ss.)

La falta de base experimental de la que todavía adolece el enfoque por tareas, la distinta naturaleza de los factores que se proponen y las diferentes características de los alumnos complican, sin embargo, la aplicación de estos criterios. Como reconoce Nunan (1988)<sup>7</sup>:

Actualmente hay poca evidencia empírica que permita guiar nuestras decisiones sobre dificultad de las tareas. Estas decisiones deberán ser, por tanto, en gran medida, intuitivas y subjetivas. Para complicar más las cosas, no todos los factores tienen igual importancia a la hora de determinar la dificultad con respecto a todos los alumnos. Algunos alumnos son eficaces a la hora de movilizar sus conocimientos previos para comprender un mensaje, otros recurren más a sus conocimientos sobre sintaxis y léxico. Independientemente de ello, el responsable de la elaboración del currículo tiene que tomar decisiones sobre qué enseñar primero y qué enseñar más tarde. Para ello deberá tomar decisiones subjetivas, basadas en los factores antes descritos, y los programas deberán ser experimentados y revisados. Parece que, en un próximo futuro por lo menos, la gradación de las tareas comunicativas en un currículo comunicativo deberá ser en gran medida intuitiva.

(Nunan 1988:74 y 75)

---

<sup>7</sup>La traducción es mía.



## 4. CONCLUSIÓN

El desarrollo del Plan Curricular del Instituto Cervantes se ha emprendido en un momento de particular interés en lo que respecta a la investigación y experimentación didáctica en el campo de la enseñanza de las lenguas extranjeras. La ampliación del enfoque tradicional de los análisis lingüísticos a la luz del concepto de competencia comunicativa empezó a remover ya en los años 70 los cimientos sobre los que se asentaban los principios pedagógicos de los viejos programas gramaticales. La revisión *nociofuncionalista* no llegó a dar una respuesta plenamente satisfactoria a la exigencia de un criterio de organización de los programas que tuviera en consideración la dimensión psicolingüística de los procesos de comunicación, cuya práctica es esencial en el aprendizaje de las lenguas. El desarrollo de los estudios en el campo de la teoría de la adquisición de las segundas lenguas ha ido ampliando la base teórica de las investigaciones de la Lingüística Aplicada en este campo, y la paulatina incorporación de los principios de la teoría general de la educación ha favorecido el equilibrio de la dimensión lingüística y la pedagógica en la práctica de los profesores de idiomas. Sobre estas nuevas bases, las distintas propuestas que podemos englobar bajo la denominación de *enfoque por tareas* vienen experimentando desde hace años distintos modelos de actuación pedagógica que, aunque difieren en algunos aspectos, comparten el concepto de tarea como unidad de organización de los programas de enseñanza. A la hora de considerar la asimilación de este nuevo enfoque por parte de los profesores, es preciso tener en cuenta que sus presupuestos conceptuales suponen una profunda modificación no sólo de los planteamientos pedagógicos del programa de lengua sino también de las actitudes y las funciones asociadas tradicionalmente a los profesores y a los alumnos.

Por otra parte, en las dos últimas décadas los movimientos de reforma educativa en Europa han ido abriendo paso a planteamientos de innovación pedagógica basados en el concepto de currículo, entendido como marco de actuación coherente en el que aspectos diversos, como los principios de organización de los programas, los procedimientos de ayuda pedagógica o las técnicas de evaluación se integran en programas y planes desarrollados por los propios profesores en función de las características particulares del entorno en el que han de realizar su labor y del tipo de alumnado al que va dirigida la enseñanza. A partir, por tanto, del principio de coherencia, se propone el currículo como punto de encuentro entre los fundamentos teóricos de las nuevas propuestas pedagógicas, la planificación académica que sirve de base para la actuación de los profesores, y la práctica docente, que corrobora, modifica o reorienta las decisiones que se van adoptando en los distintos niveles de concreción curricular.



---

## LAS TAREAS EN EL PLAN CURRICULAR DEL INSTITUTO CERVANTES

---

Todo esto es, sin embargo, posible sólo si el currículo logra articular un sistema de formación permanente del profesorado que estimule la reflexión crítica de los docentes y que provea los medios para que la experimentación didáctica pueda llevarse a cabo en las mejores condiciones. Hay que tener en cuenta que las dificultades que debe superar cualquier propuesta curricular de carácter institucional van más allá de las decisiones que puedan adoptarse en el ámbito de actuación académica y repercuten decisivamente sobre este ámbito. Los factores materiales y humanos condicionan los resultados de los planes pedagógicos y son fundamentales a la hora de llevar a cabo cualquier iniciativa de este tipo, por lo que se hace necesaria la participación no sólo de los responsables académicos, sino también de quienes toman las decisiones sobre asuntos administrativos o patrimoniales.

Desde esta visión realista del problema de la enseñanza, y con expresa voluntad de coherencia e integración, el Plan Curricular del Instituto Cervantes se ha situado en una línea de actuación pedagógica que pretende hacer compatible la experimentación didáctica y las prescripciones que impone el funcionamiento de un centro docente. Será la ampliación de la base empírica de las propuestas pedagógicas que, como en el caso del enfoque por tareas, se van introduciendo en los planes de enseñanza, así como la práctica de los equipos docentes en el proceso de desarrollo curricular, lo que permitirá corroborar el interés y la eficacia de los nuevos planteamientos metodológicos.

### 5. NOTAS

- (1) Se trata de los documentos editados por el Consejo de Europa a partir del "Thresold-level" en torno a la realización de un sistema de unidades acumulables en la enseñanza de idiomas modernos. La adaptación al español, con el título "Un nivel umbral", es del año 1979.
- (2) Hay discrepancia entre Wilkins (1976) y Long (1992) sobre la clasificación de los programas funcionales. Para Wilkins son de carácter analítico y, por tanto, no responderían al enfoque que les da Long. Para Long, sin embargo, las nociones y las funciones son claramente unidades lingüísticas.
- (3) Hay que tener en cuenta que Long (1992) no está interesado en analizar las diferencias entre el programa gramatical y el funcional porque su tesis se centra en la contraposición del criterio de organización basado en las unidades de análisis de carácter lingüístico, presentes por igual en el programa gramatical y el funcional, y las tareas.
- (4) Ver *Plan Curricular* del Instituto Cervantes, p. 81 y ss.

---

LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL  
MEDIANTE TAREAS

---

## 6. ACTIVIDADES

- 1) ¿Qué diferencias hay entre un programa gramatical y un programa funcional?
- 2) ¿Cómo se relacionan los objetivos de las tareas con los objetivos del Plan Curricular?
- 3) ¿Cómo podemos realizar un seguimiento de los contenidos trabajados en una programación mediante tareas?
- 4) ¿Qué papel tiene la autoevaluación en la enseñanza mediante tareas?
- 5) ¿Qué principios metodológicos generales del Plan Curricular sustentan una organización mediante tareas?

(2000) **Cómo se diseña un curso de lengua extranjera**  
Madrid, Arco/Libros, 2000. ISBN 84-7635-430-4.

(Autor único) (Obra monográfica, publicación comercial)

Ha sido reseñado en:

García Santa-Cecilia, Álvaro: "Cómo se diseña un curso de lengua extranjera"  
Ana María Ruiz Martínez (res.). Linred: Lingüística en la Red, ISSN-e 1697-0780, Nº. 2, 2004-2005.

## DEDICATORIA

*Para Belén*

*(y para nuestro hijo, que viene de camino)*

## INTRODUCCIÓN

Este libro va dirigido a los profesores en activo, a los profesores en formación y, en general, a aquellas personas que busquen orientaciones sobre los problemas que suscita el diseño de cursos en el campo de la enseñanza de lenguas. Poco podrá aportar a los investigadores y especialistas, dado que estas páginas se limitan a presentar una visión de conjunto de ideas y propuestas que han venido siendo objeto de debate en las últimas décadas.

Aunque el tono del libro es divulgativo, doy en cada capítulo, al hilo de los asuntos que se van planteando, las indicaciones bibliográficas pertinentes, de manera que el lector pueda profundizar en aquello que más le interese. Dado que se trata de una guía breve, he seleccionado en cada capítulo los aspectos que consideraba centrales, con idea de presentar al menos en esquema las líneas de desarrollo que podrán ampliarse con otras fuentes.

Creo que el diseño de cursos como tal es algo que resulta hasta cierto punto ajeno a la práctica habitual de los profesores, o al menos esta es una primera conclusión de mi propia experiencia docente. Quizá porque se asocia a planes y proyectos previos que resultan luego poco útiles en el día a día de las clases. O quizá porque se considera poco práctico, dado que un manual o libro de texto presenta ya resueltos los problemas de suministro y organización del material que necesitamos de forma perentoria al ponernos delante de los alumnos. Creo, sin embargo, que la función de los profesores está hoy más que nunca relacionada con las necesidades, intereses y preocupaciones de los alumnos. No hay un método o manual que pueda responder a las características de todos los posibles cursos, dada la diversidad de situaciones de enseñanza a la que hemos de enfrentarnos. Se hace necesaria una intervención mediadora del profesor que abra el camino a planes y modos de hacer compartidos y que supongan al tiempo un estímulo y un reto para los alumnos y para el propio profesor.

Esto requiere, desde luego, una cierta dosis de confianza en uno mismo y el convencimiento de que se aprende sobre todo a partir de la reflexión sobre la propia práctica. En esta línea, las orientaciones de este libro pretenden ser sólo un punto de partida para una exploración personal del lector sobre las posibilidades que le ofrece el diseño y desarrollo de cursos.

Agradezco a Francisco Moreno y a ARCO/LIBROS el que hayan confiado en mí para hacer este trabajo. Es un placer colaborar en una colección que se interesa por ofrecer orientaciones a los profesores. Gracias también a Cambridge University Press por autorizar la reproducción de los materiales que incluyo como anejos. Especialmente doy las gracias a Elena Verdía, que leyó los manuscritos cuando todavía eran un fárrago de ideas y me dio, como siempre, buenos consejos.

Álvaro García Santa-Cecilia



# 1 Diseño y desarrollo de cursos: conceptos clave

En diferentes capítulos y desde distintas perspectivas utilizaré a lo largo de este libro ideas y conceptos que tienen especial significación en el ámbito del diseño y desarrollo de cursos de lenguas. Con objeto de delimitar el alcance que doy a los conceptos que considero claves presento en los próximos apartados una breve aproximación a cada uno de ellos.

Se trata en todo caso de aclarar el valor “funcional” de los distintos conceptos, y siempre desde la perspectiva de este libro, sin pretensión de generalizar. El alcance preciso de cada concepto se irá poniendo de manifiesto a lo largo del libro en relación con el contexto de uso y las implicaciones que tenga en cada uno de los procesos de desarrollo que se describen.

## diseño y desarrollo del curso

En el próximo capítulo se presentan una serie de procesos que contribuyen en conjunto al desarrollo del curso: el análisis de necesidades, la definición de objetivos, la selección y gradación de los contenidos, la selección y gradación de las actividades y los materiales de aprendizaje, y la determinación de los procedimientos de evaluación. Podríamos decir que el *desarrollo* del curso se produce en la medida en que se van adoptando y aplicando las decisiones correspondientes a cada uno de estos procesos.

Desde la perspectiva de este libro, por *diseño* del curso entiendo el conjunto de decisiones correspondientes a los distintos procesos de desarrollo. Este enfoque confiere al concepto de diseño un matiz de dinamismo y continuidad. El diseño del curso no se concibe como un plan previo en el que se recogen las decisiones que han de aplicarse en cada uno de los procesos. En la medida en que se parte de una concepción que reconoce la importancia de la negociación y la consulta en clase entre el profesor y los alumnos, el curso queda abierto a la concreción que se va produciendo a lo largo del proceso de enseñanza y aprendizaje. Esto no quiere decir que no haya bases o principios sobre los que se asienta el curso. Estos principios son precisamente los que iremos viendo al presentar cada uno de los procesos de desarrollo.

Podríamos decir, por tanto, que el concepto de *diseño* tiene un valor más retrospectivo que prospectivo, en la medida en que recoge el conjunto de decisiones adoptadas en función de las características y especificidades de un curso concreto.

## enseñanza centrada en el alumno

Expresiones como *currículo centrado en el alumno* o *enseñanza centrada en el alumno* aparecen con frecuencia en la bibliografía reciente del campo de la enseñanza de lenguas. Este concepto refleja el cambio de orientación producido como consecuencia del reconocimiento de la importancia de la contribución del alumno al proceso de enseñanza y aprendizaje. Dentro del paradigma humanista de la educación, la enseñanza centrada en el alumno pone énfasis en la consideración de las necesidades,



deseos y expectativas de los alumnos con respecto al qué y al cómo de la enseñanza y del aprendizaje. Desde el punto de vista de la enseñanza, la participación de los alumnos es decisiva, como iremos viendo a lo largo del libro, a la hora de orientar los procesos de desarrollo del currículo en general o de un curso en particular. Desde el punto de vista del aprendizaje, este enfoque busca potenciar la autonomía del alumno y su responsabilidad en el proceso de aprendizaje. En este mismo sentido, es importante que el profesor considere la influencia que ejercen en el aprendizaje las variables individuales de los alumnos, de carácter afectivo y cognitivo, y sus diferentes estilos de aprendizaje.

Estrechamente vinculada a este concepto está la idea de la *negociación* entre el profesor y los alumnos de las distintas decisiones que comporta el desarrollo del curso. Negociar, en este sentido, implica intercambiar puntos de vista y valoraciones, exponerse a la crítica de otros y ser capaz de incorporar lo necesario para orientar adecuadamente un curso o un programa. Desde una perspectiva más amplia, puede hablarse de negociación entre los distintos estadios de desarrollo del currículo. Esto subraya la idea consustancial de los currículos “abiertos”: la participación de distintos protagonistas en diferentes niveles de decisión, la posibilidad de modificar lo que no funciona en uno u otro estadio, el énfasis en los procesos de consulta y el cruce de perspectivas.

### currículo, curso y programa

Currículo, curso y programa son términos que pueden encontrarse en la bibliografía especializada con distintas acepciones, lo que complica muchas veces su correcta interpretación.

Stern (1983) da al término *currículo* las siguientes interpretaciones:

- (a) Plan de estudios de una institución o sistema educativo (ej. el currículo escolar, el currículo universitario).
- (b) El contenido de una asignatura (el currículo de matemáticas, de historia).
- (c) Conjunto de factores que intervienen en el proceso de enseñanza y aprendizaje: materiales, equipos, exámenes, formación de profesores, etc.: todas las medidas de carácter pedagógico relacionadas con el centro educativo o con el plan de estudios.

Desde la perspectiva de este libro, el término *currículo* se emplea generalmente en la acepción más amplia, la recogida en (c), aunque también aparece la acepción de (a). Podrá deducirse claramente del contexto cuándo empleo una u otra. Para identificar el concepto de *curso* podemos tomar como referencia la definición de Hutchinson y Waters (1987, p. 65; en Graves 1996): “una serie integrada de experiencias de enseñanza y aprendizaje, cuyo objetivo último es llevar a los alumnos a un particular estado de conocimiento”. Por otra parte, siguiendo a White (1988; en Graves, op. cit.), podemos considerar el *programa* como la especificación y ordenación del contenido de uno o varios cursos. Teniendo en cuenta el alcance de estos términos podríamos concluir que el programa es una parte del curso y el curso una parte del currículo.

Podría decirse, por tanto, que el *programa* se corresponde con uno de los procesos de desarrollo del curso que he identificado antes, concretamente la selección y gradación de los contenidos de enseñanza. No obstante, desde una visión más amplia, se podría considerar que el programa abarca también la selección y gradación de las actividades, materiales y experiencias de aprendizaje, esto es, lo que corresponde a la metodología. En el próximo apartado trataré este enfoque con mayor detalle. En todo caso, los contenidos y la metodología constituyen el objeto de determinados procesos que, junto con otros, van conformando el desarrollo del *curso*.



En algunas ocasiones me refiero a *programa de cursos* para identificar el conjunto de cursos que constituyen la oferta de un centro educativo. Es claro que en este caso doy un valor específico a esta expresión.

## contenidos y metodología

Como acabo de indicar, el enfoque tradicional del diseño de cursos diferencia el ámbito de la selección y organización de los contenidos, por una parte, y el de la selección y organización de las actividades, experiencias de aprendizaje y materiales, por otra. En la bibliografía sobre didáctica del inglés se denomina *syllabus* al primer ámbito, y este término puede encontrarse también en la bibliografía especializada de otras lenguas. Por su parte, la selección y organización de los materiales, experiencias y actividades del curso tiene que ver con la *metodología*.

El uso de estos términos en español es problemático. Por una parte, si hemos de considerar un equivalente a *syllabus* en español el término tradicional sería probablemente *programa*, en alternancia con *programación*, si bien este último debería reservarse, desde mi punto de vista, para identificar el proceso que implica la acción de programar, mientras que el programa, propiamente dicho, sería el resultado del proceso. Por lo que respecta al término *metodología* –que significa, en rigor, “ciencia del método”– se considera un término inapropiado para expresar la idea de seleccionar y organizar actividades y sería más adecuado hablar de *método*. No obstante, el uso especializado del término *método* en el campo de la enseñanza de lenguas ha llevado probablemente a utilizar el término *metodología* con el alcance más limitado que se le da en la perspectiva del diseño de cursos. Con este alcance lo utilizo en el libro.

A estos problemas de carácter terminológico se añade el problema conceptual, más importante desde la perspectiva de este libro, de la delimitación del campo de los contenidos –el *syllabus*– con respecto al de la metodología a medida que se han ido desarrollando las ideas sobre el alcance de una visión de la enseñanza de la lengua fundamentada en un análisis que trasciende la dimensión estrictamente lingüística e incorpora otros aspectos relativos al proceso de aprendizaje y a la participación de los alumnos en el desarrollo del curso. En el capítulo 4 consideraré distintos aspectos que deben tenerse en consideración para entender la “lógica interna” de las relaciones entre los contenidos y la metodología desde la perspectiva actual del diseño de cursos. Cabe adelantar a este respecto la idea de que puede resultar práctico extender el uso del término *programa* más allá del ámbito de los contenidos, de manera que abarque las relaciones entre los contenidos y la metodología desde una perspectiva ampliada de las relaciones entre lengua y aprendizaje.

## enfoque sintético vs. analítico

Wilkins (1976) plantea una distinción entre programas *sintéticos* y programas *analíticos* que ha tenido gran impacto en las investigaciones y debates sobre el diseño de cursos y el alcance de los distintos programas de lenguas. La distinción de Wilkins es citada con frecuencia en la bibliografía especializada y constituye de hecho un concepto de referencia básica para los investigadores y especialistas. Aunque Wilkins plantea su distinción no tanto como una dicotomía sino más bien como dos puntos en un mismo *continuum*, presenta una serie de diferencias básicas entre ambos conceptos.

Los programas *sintéticos* son aquellos que dividen la lengua en elementos lingüísticos separados, que serán enseñados uno a uno y paso a paso. El aprendizaje de la lengua consiste en este caso en un proceso gradual de acumulación de partes por parte del alumno hasta que llega a construir la estructura de la

lengua en conjunto. El alumno deberá sintetizar la lengua que ha sido dividida en una serie de pequeños trozos. Se trata, por tanto, de aprender la lengua en partes independientes unas de otras, e integrar o sintetizar estas partes cuando ha de utilizarse la lengua con una finalidad comunicativa.

Por su parte, los programas *analíticos* ofrecen al alumno ejemplos de lengua que no han sido previamente manipulados o controlados, sino que se han organizado en función de los propósitos por los que el alumno aprende la lengua y el tipo de actuación lingüística necesaria para alcanzar estos propósitos. Así, estos programas presentan la lengua en bloques, sin interferencia ni control, y se basan en la capacidad del alumno para percibir regularidades en la lengua y, a partir de ello, deducir reglas.

### unidades de análisis (de los programas)

En opinión de Long y Crookes (1992), la organización del programa se basa siempre en una determinada unidad de análisis, ya sea las estructuras gramaticales, las funciones comunicativas, los temas, las situaciones, las tareas, etc. La articulación de estas *unidades de análisis o de organización* de los programas configuraría un determinado tipo de programa. En el capítulo 5 veremos con más detalle los tipos de programas que constituyen los modelos más ampliamente reconocidos.

De las unidades de análisis que he mencionado, las estructuras gramaticales, que conformarían el programa gramatical, son claramente de carácter lingüístico. Otras, como los temas y las situaciones, aparentemente no lo serían, pero como hacen notar Long y Crookes (op. cit.), un análisis más detallado nos permite ver que, con frecuencia, los temas y las situaciones son una forma encubierta de presentar una organización del programa basada en estructuras gramaticales y elementos léxicos, por lo que en definitiva los temas y las situaciones son también unidades de análisis de carácter lingüístico. Hay debate en el caso de las funciones, al menos en la versión difundida por el programa nocio-funcional. Mientras Wilkins (1976) considera que se trata de unidades no lingüísticas, Long y Crookes (op. cit.) señalan que son, en realidad, unidades de análisis de carácter lingüístico, por cuanto presentan y organizan, bajo “perchas” de enunciados funcionales, estructuras gramaticales aisladas. Desde este punto de vista, estructuras, funciones, temas y situaciones configurarían programas que responden al *enfoque sintético* de Wilkins.

Las tareas, por su parte, serían unidades de análisis de naturaleza no lingüística. Los programas basados en tareas derivarían de un análisis de lo que conocemos acerca del aprendizaje de la lengua en general y de la lenguas extranjeras en particular, frente al análisis de los programas sintéticos, centrados en el análisis de la lengua o del uso de la lengua. Los programas basados en tareas parten del rechazo de los elementos lingüísticos como unidades de análisis y optan por la tarea como eje para el enfoque de un tipo de programa en el que los procesos psicológicos implicados en el aprendizaje tienen prioridad sobre el análisis lingüístico centrado en el producto o resultado que el alumno debe llegar a dominar (Long y Crookes, op. cit.). Desde esta perspectiva los programas basados en tareas responden a un *enfoque analítico*.

### producto vs. proceso

La distinción entre producto y proceso aparece frecuentemente en las páginas de este libro en relación con distintos aspectos de uno u otro proceso de desarrollo del curso. En líneas generales, a la idea de producto se asocia la de resultado, mientras que a la de proceso se asocia la idea de la trayectoria o camino que nos lleva a un resultado.

En el campo específico de los modelos de programas, Nunan (1988b) establece una diferenciación entre *programas orientados hacia el producto*, que se centran en el conocimiento y las destrezas que los alumnos deben alcanzar como resultado de la enseñanza, y *programas orientados hacia el proceso*, que se centran en las experiencias de aprendizaje. White (1988), en esta misma línea, distingue entre programas centrados en la lengua, es decir, en el *qué* del aprendizaje, en los que lo importante es la lengua como materia de enseñanza; y los programas que se centran en *cómo* es aprendida la lengua, en los que el énfasis está en el proceso de aprendizaje, más que en la lengua propiamente dicha.

## paradigmas en el diseño de programas

A partir de la idea de paradigma como conjunto de ideas y principios que comparte la comunidad científica en un momento histórico determinado, Breen (1987) propone dos paradigmas o modelos de referencia en el diseño de programas, y, dentro de cada modelo, dos diferentes prototipos. El primer modelo de referencia es el constituido por los *planes sistemáticos (propositional plans)*, que comprenden, a su vez, los prototipos de los programas gramaticales y los programas funcionales. El segundo modelo está constituido por los *planes de procesos (process plans)*, que comprenden los programas basados en tareas y los programas de procesos.

En el primer modelo, el conocimiento y las capacidades establecidos como objetivos son organizados y presentados de forma sistemática, a partir de fórmulas, estructuras, relaciones, reglas o esquemas. Los planes de procesos, por su parte, se basan en que el conocimiento de la lengua, desde la perspectiva de su uso social, implica un complejo de competencias que interactúan durante la comunicación cotidiana. Un rasgo esencial de este complejo de competencias es que no sólo refleja el conocimiento de una persona sobre las reglas y convenciones que rigen la comunicación sino que capacita a esa persona para ser creativa con esas reglas y convenciones e, incluso, para negociarlas durante la comunicación.

En el análisis de Breen, los *planes de procesos* constituyen un nuevo paradigma que no necesariamente ha de ser enfocado como una alternativa al paradigma anterior. La interpretación de los distintos prototipos en cada uno de los modelos de referencia puede servir para revelar el camino de una nueva síntesis, que permita resolver las aparentes contradicciones que puedan producirse entre ambos paradigmas.

## 2 Procesos de desarrollo del curso

Los especialistas en diseño curricular han planteado distintos modelos y esquemas que, con diferencias y peculiaridades en cada caso, coinciden en la idea de que es posible identificar distintos procesos de desarrollo del curso constituidos a su vez por una serie de componentes (Graves 1996; Dubin y Olshtain 1986; Johnson 1989; Nunan 1988a, 1988b; Richards 1990; Yalden 1987). Estos procesos pueden ser concurrentes o sucesivos, si bien las decisiones que se adopten en cada uno de ellos habrán de mantener una coherencia fundamentada en los principios y valores que inspiran el currículo que sirve de base al curso o en las creencias del profesor o del equipo docente sobre la enseñanza y el aprendizaje de lenguas en general. En la práctica, sin embargo, no siempre se llevan a cabo todos estos procesos, o bien se pone énfasis en unos más que en otros.

Identificar los procesos de desarrollo del curso puede ser útil en la medida en que facilita la visión global de los distintos pasos implicados y permite racionalizar un plan de actuación pedagógica. Los procesos de desarrollo del curso que se identifican generalmente son los siguientes: análisis de necesidades; definición de objetivos; selección y gradación de contenidos; selección y gradación de actividades y materiales; y determinación de los procedimientos de evaluación. Hay que tener en cuenta, no obstante, que cada uno de los procesos se aplica a un “objeto” particular, que es, en sí mismo, susceptible de análisis:

(PROCESO) **objeto**

(Análisis de) **necesidades**

(Definición de) **objetivos**

(Selección y gradación de) **contenidos**

(Selección y gradación de) **actividades y materiales**

(Determinación de) **procedimientos de evaluación**

(Organización del) **programa**

El alcance de la interpretación que se dé a cada uno de estos objetos es, desde luego, determinante a la hora de enfocar el diseño de un curso concreto y el desarrollo de los procesos implicados. Así, el alcance del concepto “necesidades” es diferente según la interpretación de distintos modelos; para algunos, las necesidades se identifican con determinados parámetros que pueden analizarse de forma objetiva, mientras que otros consideran importante incluir en el concepto de “necesidades” los intereses y expectativas manifestados por los propios alumnos. Por su parte, la consideración de los objetivos puede también variar según el alcance que se dé a este concepto: puede referirse a lo que el propio profesor debe hacer en clase, a lo que se espera que los alumnos sean capaces de hacer como resultado del curso, o bien, sencillamente, a los contenidos que se pretende que los alumnos aprendan en cada una de las lecciones o unidades del programa. Los contenidos, por su parte, pueden limitarse a una serie de reglas y de elementos gramaticales y léxicos, o bien pueden incluir aspectos relacionados con distintas competencias de los alumnos o con factores de carácter social o cultural. También las actividades pueden basarse sólo en pautas de refuerzo y repetición, o bien enfocarse desde la perspectiva de la interacción y el intercambio de significados a partir un vacío de información entre los alumnos. Del mismo modo, los procedimientos de evaluación pueden reflejar distintos enfoques e incorporar técnicas de muy diverso tipo.

En relación con cada uno de los procesos de desarrollo del curso cabe suscitar, desde la perspectiva del profesor, una serie de preguntas que permiten apreciar el alcance de las decisiones que deben adoptarse en cada caso:

### Análisis de necesidades

- ¿Qué alcance voy a dar al concepto “necesidades”? ¿Voy a limitarme a los datos de los alumnos o necesito también considerar otros factores, como los medios disponibles, las características del centro o las circunstancias del entorno?
- ¿Voy a considerar sólo las necesidades lingüísticas de los alumnos o me interesa analizar otros aspectos relacionados con su forma de aprender?
- ¿Qué instrumentos voy a utilizar para obtener la información necesaria para el análisis?
- Una vez obtenida la información, ¿qué criterios voy a utilizar para analizar los datos?
- ¿De qué forma voy a incorporar en el programa los resultados que obtenga del análisis?

### Definición de objetivos

- ¿El curso se inscribe en un currículo con fines generales claramente establecidos?
- En caso de que no haya un plan o proyecto curricular en el que se inscriba el curso, ¿sobre qué bases voy a establecer los parámetros del curso? ¿Cuáles son mis creencias y convicciones sobre la naturaleza de la lengua y su aprendizaje?
- ¿Cómo puedo reflejar en los objetivos las necesidades y expectativas de mis alumnos?
- ¿Qué resultados pretendo alcanzar con el curso?
- ¿En qué términos voy a definir esos resultados? ¿Qué perspectiva voy a adoptar para definirlos?
- ¿Qué necesitan aprender o hacer los alumnos para alcanzar los objetivos definidos?

### Selección y gradación de contenidos

- ¿Qué contenidos voy a incluir en el curso? ¿Pienso más en conocimientos o en capacidades?
- ¿Qué planteamientos sobre la naturaleza de la lengua y su aprendizaje reflejan los contenidos que me planteo seleccionar?
- ¿En qué medida responden los contenidos a las necesidades detectadas de los alumnos?
- ¿Qué dimensiones, además de la propiamente lingüística, me interesa atender con el programa?
- ¿A partir de qué criterios voy a establecer la distribución temporal o gradación de los contenidos?

### Selección y gradación de actividades y materiales

- ¿Qué tipo de actividades voy a utilizar en el curso? ¿Qué tipo de materiales? ¿Cuál es mi papel como profesor? ¿Y el de los alumnos?
- ¿Qué planteamientos sobre el aprendizaje reflejan las actividades y materiales que me planteo seleccionar?
- ¿Voy a diseñar las actividades o a adaptar las que tengo disponibles?
- ¿Voy a utilizar materiales auténticos, adaptados, o ambos tipos?
- ¿Hay un banco de materiales disponible?
- ¿Voy a seguir un libro de texto tal cual? ¿Voy a complementar el libro de texto con actividades diseñadas por mí o adaptadas del banco de materiales?
- ¿Qué criterios voy a tener en cuenta para establecer la gradación de dificultad de las actividades y los materiales?

## Determinación de procedimientos de evaluación

- ¿Cómo voy a evaluar el aprendizaje de los alumnos? ¿Qué aspectos concretos me interesa evaluar?
- ¿Hay criterios o pautas generales de evaluación en el currículo o en el centro que deba tener en cuenta?
- ¿Qué peso voy a dar a los distintos aspectos en la evaluación de los alumnos? ¿Por qué?
- ¿Qué procedimientos concretos de evaluación voy a seguir? ¿Voy a considerar sólo los resultados de los alumnos o también los procesos?
- ¿Qué importancia voy a dar a la autoevaluación?
- ¿Voy a evaluar la eficacia del propio curso? ¿Cómo?

En los próximos capítulos iré abordando distintos aspectos en relación con los procesos de desarrollo del curso. Las preguntas que acaban de apuntarse nos permiten, de momento, hacernos una primera idea del alcance de los problemas que se suscitan en cada uno de ellos.

## Procesos de desarrollo del curso: un esquema

En este libro parto de la idea de que el análisis de necesidades constituye el eje de las relaciones que se producen entre los distintos procesos de desarrollo del curso. En el cuadro 1 presento un esquema que sitúa el análisis de necesidades precisamente en el centro y que pretende representar la compleja red de relaciones que se establece entre los distintos procesos identificados. En el esquema las líneas continuas representan relaciones directas y fuertemente caracterizadas entre los elementos de que se trate. Así ocurre, por ejemplo, en el caso del análisis de necesidades con respecto a las necesidades, objetivas y subjetivas: el análisis de necesidades sirve para extraer datos que permiten determinar las necesidades objetivas y subjetivas de los alumnos, por lo que la vinculación aparece marcada con línea continua. Las líneas discontinuas representan relaciones no tan fuertemente caracterizadas como las continuas, si bien es importante considerar los vínculos que establecen entre determinados elementos. Así, entre el análisis de necesidades y los objetivos hay una relación directa de derivación, lo que se señala con línea continua, pero también debe tenerse en cuenta que en ambos elementos subyace una determinada concepción con respecto a la naturaleza de la lengua, por una parte, y su aprendizaje, por otra, lo que se señala con la línea discontinua.

En la mitad superior del esquema se aprecia la vinculación fuerte entre el análisis de necesidades, los objetivos y la evaluación. La línea continua entre los objetivos y la evaluación refleja, por una parte, el planteamiento tradicional de que la evaluación es un proceso dirigido a considerar en qué medida se han alcanzado los objetivos del programa; pero, al mismo tiempo, la evaluación se sitúa en un círculo amplio que la vincula, mediante líneas continuas a izquierda y derecha y de arriba a abajo, con el resto de los elementos del esquema: con la lengua y el aprendizaje, como referentes primarios; con las necesidades objetivas y subjetivas, como elementos secundarios o derivados de los anteriores; y con los contenidos y las actividades, como componentes del programa que derivan del análisis de las necesidades objetivas y subjetivas, respectivamente.

En el centro del esquema, las líneas discontinuas que vinculan el análisis de necesidades y los objetivos con la lengua y el aprendizaje denotan la importancia de tener en cuenta estas dos dimensiones, lengua y aprendizaje, a la hora de enfocar cualquier procedimiento de obtención y análisis de datos o de definir los objetivos del programa desde una perspectiva amplia, que no se limita al logro de metas lingüísticas sino que considera la importancia del aprendizaje y sus implicaciones.

La mitad inferior del esquema recoge las relaciones entre el análisis de necesidades y los componentes del programa: las necesidades objetivas y los contenidos, por una parte, y las

subjetivas y la metodología, por otra. Contenidos y metodología aparecen vinculados por una línea continua. Aunque las necesidades objetivas y las subjetivas se vinculan con línea continua a los contenidos y a la metodología, respectivamente, cabe considerar, como refleja el esquema, una relación cruzada entre las necesidades subjetivas y los contenidos, por una parte, y las necesidades objetivas y las actividades, por otra, si bien de carácter indirecto o subsidiario con respecto a la relación más claramente definida.

Sobre la base de este esquema abordaré en los próximos capítulos el análisis de los aspectos más significativos de cada uno de los distintos procesos identificados, con la excepción de la evaluación, si bien incluyo una breve acotación al final del próximo capítulo sobre la relación del análisis de necesidades y la evaluación. Debido a la limitada extensión del libro he preferido concentrarme en aquellos procesos que se asocian generalmente con el diseño y desarrollo de cursos, especialmente los relacionados con los contenidos y la metodología desde la perspectiva del programa.

## **Bases generales del desarrollo del curso**

A la hora de considerar el *iter* del desarrollo de un curso concreto conviene tener en cuenta una serie de factores, de distinta naturaleza, que constituyen la base de las decisiones que han de adoptarse. Cabe considerar, a este respecto, dos tipos de factores: los relacionados con las circunstancias particulares del entorno en el que se desarrollará el currículo; y los relativos a los aspectos materiales de la situación de enseñanza. En algunos modelos el análisis de estos factores constituye, en sí mismo, uno más de los procesos de desarrollo del curso (Graves 1996), mientras que otros los incluyen dentro de un enfoque amplio del análisis de necesidades, como veremos en el próximo capítulo. Aunque cualquiera de estas posturas es perfectamente defendible, prefiero estudiar estos factores como base de la toma de decisiones del curso, en la medida en que los factores materiales y del entorno condicionan de forma decisiva el enfoque general del curso y las condiciones físicas en las que haya de desarrollarse el programa.

### **Factores del entorno**

Un análisis sistemático de los factores sociales, educativos y culturales del entorno en el que se pretende llevar a cabo el curso nos proporcionará información sobre una serie de variables que tendrán particular importancia en el diseño y desarrollo del curso. Los especialistas han identificado a este respecto distintos factores, como el papel de la lengua en el entorno, las actitudes sociales e individuales con respecto a la lengua y factores de carácter político y social.

El papel de la lengua meta en el entorno lingüístico es un factor importante en la medida en que podemos encontrarnos situaciones muy diferentes. La lengua que se enseña puede, por ejemplo, encontrarse en las siguientes situaciones:

- es la lengua de comunicación en el país;
- es lengua de comunicación en el país, junto con otras lenguas oficiales;
- es una lengua no nativa que se enseña en las escuelas y se emplea de modo amplio para comunicación, habitualmente como medio de educación, gobierno o negocios.
- es una lengua extranjera que se enseña ampliamente en las escuelas, pero no tiene categoría de medio de comunicación rutinario en el país;
- es una lengua extranjera en el país, que apenas se enseña en las escuelas;

Otros aspectos, como la importancia de la lengua entre el conjunto de lenguas que se enseñan en los diferentes niveles del sistema educativo, o su peso en el mundo económico, afectarán también el enfoque del curso.

Por otra parte, las actitudes sociales e individuales con respecto a la lengua pueden influir notablemente el desarrollo del curso. Como observan Dubin y Olshtain (1986), una actitud positiva hacia la lengua por parte de los alumnos suele estar en relación con el aprecio por la cultura relacionada con esa lengua; y una actitud positiva hacia el proceso de aprendizaje es reflejo de una alta motivación, entusiasmo y buena predisposición por parte de los alumnos. Por el contrario, la combinación de actitudes de grupo negativas y de experiencias también negativas en el proceso de aprendizaje provocan problemas que tienen claro reflejo en un bajo nivel de adquisición lingüística.

Las circunstancias políticas y sociales pueden condicionar de forma decisiva el éxito de cualquier iniciativa de enseñanza de lenguas, como demuestra la reciente evolución de muchos países que están desarrollando políticas lingüísticas dirigidas a favorecer el estudio y el uso de las lenguas autóctonas, en detrimento de las lenguas establecidas en el país como consecuencia del dominio de la época colonial. Richards (1985) señala, por ejemplo, el cambio de estatus que experimentó la enseñanza del inglés en Malasia a raíz de los cambios de la política lingüística del país en 1973: el inglés dejó de ser el vehículo de la enseñanza general en el país para limitarse a ser una asignatura más del currículo escolar. En los casos en que la lengua no es percibida como instrumento de dominación o como factor de riesgo frente a procesos de reafirmación nacional o cultural, la actitud de los gobiernos o de las administraciones dependerá del valor y la importancia social que se atribuya al conocimiento de otras lenguas distintas a la propia.

### Factores relacionados con la situación de enseñanza

Desde la perspectiva del diseño del curso tienen especial interés los factores relacionados con la situación de enseñanza de la que se parte:

- Factores relacionados con los alumnos:
  - El estilo de enseñanza y aprendizaje que favorece la tradición educativa del país, y que puede variar notablemente en aspectos como la consideración del papel del profesor o la valoración que se haga de la importancia del diálogo y de la interacción en clase. Mientras en algunas culturas se promueve la participación de los alumnos en la clase y el profesor considera el papel activo del alumno un factor esencial en el aprendizaje, en otras la enseñanza se basa en un enfoque en el que el profesor es un modelo de autoridad que ha de ser imitado por los alumnos Dubin y Olshtain (1986).
  - Las variables individuales de los alumnos, de carácter cognitivo y afectivo, así como sus expectativas y necesidades particulares. Las experiencias previas de aprendizaje de los alumnos son un factor determinante a la hora de entender las diferencias que puedan surgir en clase en relación con aspectos como el grado de tolerancia hacia el error, la preferencia de los textos escritos sobre la práctica oral, la búsqueda o no de oportunidades para usar la lengua, etc. (Dubin y Olshtain, op. cit.).
- Factores relacionados con el planteamiento del curso:
  - El grado de preparación de los profesores. Los profesores son el factor más importante a la hora de considerar las posibilidades de éxito de un nuevo curso, por lo que conviene tener en cuenta, en relación con cada uno de los componentes del equipo docente, las siguientes consideraciones: a) el grado de dominio de la lengua que enseña, especialmente si no es su lengua nativa; b) su formación previa, su nivel de cualificación académica, su experiencia docente y su familiaridad con los fundamentos relativos a la naturaleza de la lengua y su



aprendizaje; c) su actitud con respecto al propio programa y su implicación en cualquier iniciativa de cambio o innovación (Richards 1985).

- Los materiales didácticos. La importancia de los materiales didácticos es crucial en el planteamiento de un curso y en el desarrollo del proceso de enseñanza y aprendizaje. Un banco de materiales convenientemente organizado puede ser un elemento fundamental del desarrollo del curso, especialmente en aquellas situaciones de enseñanza en las que no es fácil acceder a textos o libros en la lengua que se enseña. Disponer de textos y materiales auténticos organizados por temas o por niveles facilita la labor del profesor y permite hacer más atractivas las actividades de clase. Puede darse el caso de que un libro de texto sea la herramienta básica de la enseñanza, algo que tiene ventajas e inconvenientes, como veremos más adelante.
- La coordinación de los recursos disponibles. Como observa Richards (op. cit.), en cualquier centro docente existe un considerable cuerpo de conocimientos y experiencia, por lo que una administración eficaz debe encargarse de asegurar que sea utilizado de forma óptima y en cooperación y no de modo infructuoso o mediante esfuerzos individuales descoordinados. Por otra parte, la coordinación de los recursos materiales y humanos que constituyen el centro de enseñanza es un factor importante para un desarrollo adecuado de la actividad docente.

La consideración de los factores que acabo de presentar es decisiva a la hora de orientar las bases del desarrollo del curso. Los factores del entorno deberán ser, en todo caso, analizados para formarse una idea general de las circunstancias sociales y educativas del país y garantizar el adecuado enfoque del currículo y del proceso de enseñanza y aprendizaje en general. Los factores relacionados con la situación de enseñanza nos permitirán tomar decisiones prácticas que tendrán repercusión directa en el desarrollo del curso y en la selección del tipo de programa, como veremos en el capítulo 5.

### 3 Análisis de necesidades y definición de objetivos

En este capítulo consideraré distintos aspectos relacionados con dos procesos de desarrollo del curso estrechamente relacionados entre sí: el análisis de necesidades y la definición de los objetivos. En las observaciones al esquema que he presentado en el capítulo anterior he adelantado ya que el planteamiento de este libro confiere al análisis de necesidades un papel que trasciende la mera función de suministrar los datos para el establecimiento de los objetivos. Desde una perspectiva que sitúa al alumno en el centro de las decisiones que han de adoptarse en el programa, el análisis de necesidades se convierte en una herramienta imprescindible a lo largo de la vida del curso, en la medida en que permite modificar, orientar e incluso ampliar los planteamientos iniciales. Sobre la base del análisis de necesidades podrá enfocarse más adecuadamente la definición de los objetivos del curso.

El análisis de necesidades no siempre constituye el punto de partida del curso. Como veremos en seguida, pueden adoptarse otros criterios o estrategias. No obstante, las ventajas del análisis de necesidades resultan evidentes si abordamos el desarrollo del curso desde la perspectiva de la enseñanza centrada en el alumno.

#### El punto de partida

La labor de los profesores de lenguas no siempre se inscribe en un currículo, entendido como proyecto educativo general, o en unas coordenadas claramente especificadas, a pesar de la importancia del enfoque curricular como base para la planificación educativa. En muchas ocasiones las decisiones de los profesores han de adoptarse sobre bases muy escasas de planificación previa y sin contar con un análisis previo de los factores del entorno o de la situación de enseñanza.

Puede darse el caso, por ejemplo, de que el curso se diseñe a partir de un mero análisis del sistema de la lengua que se pretende enseñar, sin considerar otro tipo de factores. A partir de la selección de determinados aspectos de la lengua, como categorías, estructuras, elementos léxicos y pautas de pronunciación y entonación, puede establecerse una gradación de dificultad de los distintos elementos seleccionados en función de criterios como el de la mayor o menor complejidad gramatical o la frecuencia de uso estimada del vocabulario o las estructuras de la lengua. Como veremos más adelante, este enfoque de los programas gramaticales se ha ido ampliando en la medida en que se han incorporado al diseño de cursos las investigaciones de la teoría de la adquisición de lenguas y de los análisis sociolingüístico y psicolingüístico.

Por otra parte, la labor de seleccionar objetivos y contenidos para establecer los parámetros de referencia del curso puede ser obviada si el profesor opta por seguir un libro de texto, al margen de cualquier otra consideración relacionada con los alumnos o con el currículo en el que se inscriba el curso. El aval que pueda dar a ese libro de texto un colega más experto o una editorial que sea considerada solvente en el campo de la enseñanza de idiomas puede ser suficiente. Por otra parte, el profesor, en un primer análisis del libro, puede ver reflejadas sus propias creencias o convicciones de carácter pedagógico y decidirse a ponerlo en práctica. El libro de texto suele ofrecer materiales variados y un amplio número de actividades y ejercicios organizados, lo que permite al profesor "sentirse seguro" con respecto a lo que va a ocurrir en clase y a los alumnos disponer de una fuente de información que pueden consultar en cualquier momento. El riesgo de basar la actividad de clase exclusivamente en el uso de un libro de texto es que deja al margen cualquier consideración de las necesidades, los intereses y las expectativas particulares de los alumnos, que pueden sentirse poco motivados por las actividades que se les

proponen, al tiempo que convierte al profesor en un mero intermediario de decisiones que han adoptado otros.

La economía de tiempo que supone la presentación organizada de las actividades y los materiales de trabajo es, desde luego, una ventaja innegable del libro de texto, pero es dudoso que esta solución resulte plenamente satisfactoria a lo largo del curso si no se introducen adaptaciones y modificaciones en respuesta a las demandas que de forma más o menos explícita vayan manifestando en clase los alumnos. Estas adaptaciones pueden ser de muchos tipos: por ejemplo, cambiar los nombres de lugares o de personas, adaptar determinados aspectos de carácter cultural a las costumbres y usos del lugar en el que se desarrolla el curso (fiestas, comidas, deportes, etc), alterar el orden o la secuencia de los contenidos, suprimir determinadas actividades o bien ofrecer variantes. Las adaptaciones pueden tener también el objetivo de responder a las creencias o actitudes del profesor con respecto al aprendizaje, como, por ejemplo, cuando se utilizan los diálogos del libro como dictado o como ejercicio de traducción. El libro de texto puede, por otra parte, enfocarse como una mera fuente de materiales de la que el profesor extrae lo necesario para organizar sus actividades en clase, en función de un plan pedagógico.

También puede tomarse como punto de partida para el diseño del curso un esquema previo, que sirva como estructura del curso. En este sentido, Yalden (1987) propone que los responsables del diseño de cursos y los profesores, en caso de que estos papeles estén separados, trabajen juntos en una fase previa al curso con la idea de establecer el armazón o esqueleto que servirá de base para que los profesores, una vez analizadas las necesidades concretas del grupo de alumnos al inicio del curso, configuren las unidades didácticas concretas del programa mediante la “transposición” de los contenidos a cada situación de enseñanza particular. El esqueleto o armazón puede ser articulado con elementos diversos, en la medida en que se parta de distintos prototipos de unidades didácticas. Así, puede partirse, por ejemplo, de los tres siguientes prototipos de unidades: las preliminares, centradas en nociones básicas y destrezas sociales (por ej. los números, la hora, los primeros contactos, identificación personal, etc); las de situaciones (en el aeropuerto, transporte local, hacer la compra, buscar alojamiento, en el banco, de visita en casa de alguien, etc); y las basadas en tareas (leer para obtener información, usar el teléfono, hacer preguntas y sugerencias, etc). Según este modelo, a partir del análisis de los datos de los alumnos y las circunstancias de la situación de enseñanza, los profesores pueden combinar elementos de cada uno de los tres prototipos previamente definidos y componer “cadenas” de unidades. Yalden cita como símil las cuentas de un collar: cada una de las cuentas puede configurarse mediante la combinación de elementos de distintos prototipos y el collar que forman todas las cuentas ensartadas constituye el curso. Por ejemplo: la presentación y práctica de los números, que pertenece al prototipo de unidades preliminares, puede combinarse con una situación en un hotel o en un restaurante, o bien con una serie de tareas relativas al uso del teléfono. La labor del profesor es, fundamentalmente, la de ensartar las cuentas del collar, transponer o adaptar los contenidos necesarios y seleccionar de un banco compartido con otros profesores las actividades más adecuadas para practicar cada una de las unidades configuradas.

De los distintos casos que acabamos de considerar como posibles puntos de partida para la configuración del curso se desprende la importancia de llevar a cabo algún tipo análisis de las características de los alumnos y de sus necesidades y expectativas. En el caso de los programas gramaticales, no tiene sentido hacer una selección de los elementos lingüísticos si no es en función de las situaciones comunicativas en las que previsiblemente se verán involucrados los alumnos. Por lo que respecta al libro de texto, es difícil que resulte satisfactorio para todo tipo de situaciones y grupos de alumnos, por lo que será necesario introducir las modificaciones y adaptaciones pertinentes. Los esquemas previos de Yalden son sólo prototipos que deben concretarse en función de los datos de los alumnos que se hayan identificado al principio del curso. El análisis de necesidades como punto de partida para la determinación de los parámetros del curso refleja en definitiva una visión más amplia de la planificación pedagógica, que está en la base de los planteamientos más recientes del diseño de cursos.

## Alcance del análisis de necesidades

El concepto de análisis de necesidades aplicado a la enseñanza de lenguas se remonta a los años 70 y se difunde bajo los auspicios del Consejo de Europa en relación con el diseño de cursos de idiomas para fines específicos, si bien este tipo de análisis se ha ido introduciendo paulatinamente en la planificación de los cursos generales. Aunque los profesores han aplicado generalmente en su enseñanza algún tipo de análisis intuitivo o informal de las necesidades de los alumnos, no ha habido un uso generalizado de este tipo de procedimientos en la planificación de los cursos generales de lengua, debido a razones prácticas que tienen que ver con las dificultades que conlleva elaborar los instrumentos necesarios para la obtención de los datos o desarrollar el tratamiento sistemático de la información obtenida.

Los primeros modelos de análisis de necesidades que se propusieron han sido criticados en años recientes por considerarse excesivamente mecanicistas, ya que parten de una serie de datos pretendidamente objetivos de los que se extraen conclusiones, pero sin considerar aspectos relativos a las preferencias de aprendizaje, intereses o expectativas de los alumnos con respecto al uso de la lengua. En respuesta a esta limitación, modelos más recientes consideran importante que el análisis de necesidades no se limite a obtener información *sobre* los alumnos sino también *de* los alumnos y que existan oportunidades a lo largo del desarrollo del curso para que puedan intercambiarse opiniones y puntos de vista sobre lo que se enseña y se aprende y sobre cómo se lleva a cabo la enseñanza y el aprendizaje. En esta línea, una visión más amplia del análisis de necesidades es la que propone West (1994) a partir de los siguientes tipos de análisis:

- *análisis de las situaciones-meta*, en el sentido de lo que el alumno necesita saber para desenvolverse de forma efectiva en una determinada situación;
- *análisis de las deficiencias del alumno o análisis de la situación presente*, que consideraría las lagunas que existen entre lo que necesita el alumno para desenvolverse en las situaciones-meta y el nivel de competencia que tiene al iniciar el programa;
- *análisis de las estrategias* de los alumnos, dirigido a considerar en qué medida el alumno es consciente de los procesos que implica el estudio de la lengua, las estrategias de aprendizaje que aplica y sus expectativas con respecto a la nueva lengua;
- *análisis de medios*, esto es, de los recursos disponibles (equipo, instalaciones, tiempo), las actitudes o la cultura de la sociedad y los materiales de enseñanza disponibles.

Esta visión del análisis de necesidades permite superar las primeras propuestas de análisis de necesidades que pretendían establecer unos parámetros de validez objetiva general, centrada en el propio modelo y sin la consideración de factores relacionados con el aprendizaje y con las condiciones del entorno, cuya importancia es hoy ampliamente reconocida. El análisis de las situaciones-meta y el análisis de las deficiencias del alumno son complementarios en la medida en que han de utilizarse conjuntamente con vistas a establecer y priorizar los objetivos de aprendizaje. El análisis de estrategias deriva del interés que comienza a advertirse en los 70 y en los 80 por los procesos en el aprendizaje de la lengua, las estrategias de aprendizaje y el concepto de autonomía del alumno. Por su parte, el análisis de medios tiene que ver con los aspectos que he considerado en el capítulo anterior al presentar las bases generales para el desarrollo del curso y abarcaría el conjunto de datos obtenidos al analizar los factores del entorno y los factores relacionados con la situación de enseñanza.

## Necesidades objetivas y subjetivas

En años recientes el debate de los especialistas se ha centrado en el concepto mismo de “necesidades” y el alcance de lo que se entiende como “análisis de necesidades”. Como observa Brindley (1989), se han hecho dos distintas interpretaciones del análisis de necesidades. La primera de ellas, que se puede considerar “reducida” y “orientada hacia el producto”, enfoca las necesidades sólo desde el punto de vista de la lengua que tendrán que usar los alumnos en una determinada situación de comunicación. El análisis de necesidades se centra en indagar todo lo posible, antes de que comience el aprendizaje, sobre el uso actual y futuro de la lengua por parte de los alumnos. La segunda interpretación, “amplia” y “orientada hacia el proceso”, se centra sobre todo en las necesidades del alumno como individuo en la situación de aprendizaje. El análisis de necesidades, en este caso, es mucho más que la mera definición de la actuación lingüística en las situaciones-meta y considera la multiplicidad de variables afectivas y cognitivas que afectan al aprendizaje, como las actitudes de los alumnos, la motivación, la reflexión, la personalidad, los deseos, las expectativas y los estilos de aprendizaje. Richterich (1972) denomina *objetivas* a las necesidades de la primera interpretación, y *subjetivas* a las de la segunda.

Brindley (op. cit.) considera que las necesidades objetivas han de constituir necesariamente el punto de partida. Dado que los alumnos no pueden aprender toda la lengua en un curso determinado, se impone establecer algún tipo de selección. Si la enseñanza ha de centrarse en los alumnos y ser relevante para sus propósitos, es necesario recabar información sobre la actuación lingüística que se espera que sean capaces de desarrollar. Esta información permitirá establecer los objetivos del programa que se trasladarán a los objetivos de aprendizaje. Además, la institución docente necesita información sobre el nivel de los alumnos con respecto a la lengua, así como datos personales como su nivel educativo, su profesión, su estilo de vida y sus intereses, con el fin de adoptar decisiones sobre aspectos como la clasificación en grupos o la forma de aprendizaje. Esta fase inicial de necesidades objetivas es sólo un primer paso y permite establecer los parámetros generales del programa. Sin embargo, una vez que comienza el curso, es muy probable que estas necesidades referidas al uso de la lengua vayan cambiando y, por otra parte, surgirán necesidades *de aprendizaje* que no habían sido identificadas en el análisis previo al curso. De ello se desprende, como observa Brindley (op. cit.), que ambos tipos de análisis de necesidades son necesarios, el primero dirigido a obtener información factual para establecer los objetivos generales relacionados con los contenidos lingüísticos, y el segundo dirigido a obtener información sobre los alumnos que podrá utilizarse para orientar el proceso de aprendizaje una vez que el curso esté en marcha.

Si volvemos al esquema de West que he presentado en el apartado anterior y lo relacionamos con la distinción de Richterich entre necesidades *objetivas* y *subjetivas*, podemos concluir que el análisis de las situaciones-meta y el análisis de las deficiencias tienen que ver con las necesidades *objetivas*, mientras que el análisis de estrategias se relaciona con las necesidades *subjetivas*. A la hora de recabar datos para el análisis de las necesidades objetivas pueden considerarse aspectos como las condiciones sociales, culturales y educativas de los alumnos (país de procedencia, nivel de estudios, profesión, edad, idiomas, etc.), su nivel de competencia en la nueva lengua (habilidades comunicativas, capacidad de desenvolverse en las distintas destrezas) o las necesidades de uso de la lengua y los objetivos de comunicación que se plantea en cualquier ámbito (personal, profesional, académico). En cuanto a las necesidades subjetivas, interesan aspectos como la actitud hacia la nueva lengua y cultura, variables individuales de carácter cognitivo o afectivo, actitud hacia el aprendizaje de lenguas en general, preferencias a la hora de aprender, motivación, etc.

Es importante tener en cuenta que, en un enfoque de la enseñanza centrado en el alumno, el análisis de necesidades y la definición de los objetivos de aprendizaje no es algo que ocurre sólo una vez al principio del curso. Difícilmente podrán los alumnos hacer elecciones adecuadas sin haber

experimentado antes las opciones que se les ofrecen. Si se les pregunta a los alumnos por sus métodos preferidos de aprendizaje, materiales o contenidos lingüísticos al principio de un curso, antes de haber practicado con ellos, probablemente darán respuestas vagas e imprecisas, que resultarán de poca utilidad para el profesor. Brindley (op. cit.) sugiere a este respecto que el profesor utilice la información que ha obtenido antes del inicio del curso sobre las necesidades objetivas de los alumnos -nivel de conocimientos, papeles sociales, metas, modelos de interacción, etc.- para diseñar actividades de aprendizaje de carácter preliminar. Una vez que haya empezado el curso podrán incorporarse procedimientos como las entrevistas, el debate en grupo, los cuestionarios, etc., que permitirán evaluar las necesidades tal como vayan apareciendo y expresándose. De este modo, podrán modificarse los objetivos a la luz de la respuesta que el profesor vaya obteniendo de los alumnos.

## Procedimientos de análisis

La aplicación práctica del análisis de necesidades requiere tiempo y dedicación y conlleva, además, dificultades y limitaciones a veces importantes. Graves (1996) llama la atención sobre el hecho de que el análisis de necesidades es un proceso en gran medida condicionado por factores como las prescripciones institucionales, la visión que el profesor tenga sobre la razón de ser del curso o las percepciones de los alumnos sobre lo que se les está preguntando. En un curso de lengua para inmigrantes, un profesor puede enfocar el análisis con el objetivo de recabar información sobre las situaciones de comunicación más frecuentes en las que tendrán que desenvolverse, mientras que otro profesor puede poner énfasis en identificar aspectos potencialmente conflictivos en el proceso de integración cultural. Por otra parte, los alumnos pueden tener dificultades a la hora de responder a las preguntas que se les planteen o bien resistirse a participar en un proceso que les resulta, en general, poco familiar. Muchos alumnos piensan que el profesor es quien debe adoptar las decisiones con respecto al curso, dado que esa es precisamente su función, y se muestran renuentes a colaborar. En todo caso, las opiniones que se recaben de los alumnos pueden estar en abierto conflicto con las creencias y planteamientos del profesor o de la institución docente, lo que puede ser también una fuente de dificultades. No es fácil, además, diseñar procedimientos que permitan garantizar que la información obtenida es la adecuada para el objetivo que se pretende, lo que obliga a considerar el análisis de necesidades como un proceso continuado en el que se van depurando los instrumentos utilizados en función de los resultados de la experiencia.

Los procedimientos que más frecuentemente se asocian con el análisis de necesidades son las entrevistas, los cuestionarios y el diálogo y la negociación con los alumnos. Del desarrollo que hacen West (1994), Nunan (1998a) y Yalden (1987) de estos procedimientos recojo a continuación algunos aspectos destacables. Las *entrevistas* pueden hacerse no sólo a los alumnos, sino también a otros profesores, padres, administradores o responsables de la financiación del curso. Es aconsejable que tengan una cierta estructura y pueden plantearse sobre la base de una lista de asuntos de interés especial para el entrevistador. El contacto personal permite la posibilidad de aclarar dudas o ampliar determinada información, lo cual convierte a este procedimiento en uno de los más eficaces. A esto pueden añadirse otras ventajas, como su economía, familiaridad, posibilidad de cooperación y el no requerir un alto nivel de especialización. Con respecto a los *cuestionarios* hay que tener en cuenta que pueden causar suspicacia en los alumnos, en la medida en que puedan sentir una cierta invasión de su intimidad, por lo que se requiere utilizar este procedimiento con tacto. Yalden (op. cit.) considera, por ejemplo, que no deben enviarse a los alumnos sin previo aviso y que, en todo caso, debe aclararse la razón por la que se pasa el cuestionario. Con todo, son el procedimiento más frecuente en el análisis de necesidades. Pueden centrarse sólo en las necesidades objetivas o en las subjetivas de los alumnos, o bien recabar información sobre ambos tipos. En cuanto al *diálogo* y la *negociación* serán siempre más provechosos si los alumnos conocen previamente el objetivo que se pretende. En ocasiones puede resultar complicado plantear un diálogo abierto sobre aspectos relacionados con el curso, por lo que Yalden (op. cit.) sugiere que se proponga a los alumnos elegir, por ejemplo, de entre una lista de necesidades y objetivos elaborada por todo el grupo, o votar prioridades. La lista puede referirse a

aspectos muy diversos, como temas, actividades, destrezas, formas de aprendizaje o cualesquiera otros relacionados con el desarrollo del curso.

## Necesidades y objetivos

Los resultados del análisis de necesidades permitirán enfocar adecuadamente los objetivos del programa. En el caso del análisis de las necesidades objetivas, la información que obtenemos, concreta y referida a datos de carácter factual, nos permitirá definir los objetivos generales relacionados con los contenidos lingüísticos del programa. El análisis de necesidades subjetivas, por su parte, nos permitirá orientar el proceso de aprendizaje de los alumnos e ir modificando en lo necesario los objetivos inicialmente establecidos.

Definir objetivos no es tarea fácil. Como advierte Grondlund (1981, p. 29; en Nunan 1988a, p. 59-60):

"Se dedica poca atención a determinar de forma precisa el tipo de conducta que se desea al final de un ciclo de enseñanza. Como consecuencia, se produce alguna de las dos siguientes situaciones extremas. En un caso, los resultados que se pretenden se limitan al aprendizaje del material recogido en un libro de texto y los procedimientos de enseñanza y de evaluación tienen que ver fundamentalmente con retener el contenido del libro de texto. En el otro extremo, se establecen objetivos demasiado ambiciosos, tan generales e idealistas que son imposibles de alcanzar o de evaluar. La razón de que ambas situaciones sean muy frecuentes es probablemente que la tarea de definir claramente objetivos de enseñanza aparece como gigantesca y por lo tanto abrumadora, si bien no debe necesariamente serlo, a pesar de algunas dificultades que realmente existen. Además, es muy grande la recompensa de una enseñanza, un aprendizaje y una evaluación más efectiva".

Incluso aunque partamos de procedimientos de análisis de necesidades objetivas sistemáticos y bien definidos, la tarea resulta en muchas ocasiones poco fructífera. La reflexión de Grondlund nos lleva a valorar la importancia del análisis de necesidades subjetivas como modo de reflexión sobre el aprendizaje entendido como un proceso dinámico y no como algo pasivo y mecánico. En todo caso, como hace notar Richards (1985), los objetivos iniciales deberán ser realistas en función del lugar y las circunstancias en las que el curso vaya a desarrollarse, y relevantes en cuanto a las destrezas lingüísticas que se espera que los alumnos lleguen a adquirir. Al considerar las circunstancias del curso deberemos tener en cuenta aspectos como los medios disponibles, la preparación de los profesores, la duración y, en general, los factores que hemos considerado al estudiar las bases generales del diseño del curso. En cuanto a las destrezas de los alumnos, los objetivos habrán de recoger descripciones específicas de lo que se pretende alcanzar con el programa.

## Tipos de objetivos

Hay que tener en cuenta que los objetivos pueden ser definidos o descritos de distintas maneras, según el punto de vista que adoptemos. El primer análisis sistemático a este respecto, frecuentemente citado por los especialistas, lo ofrece Tyler (1949), quien considera cuatro formas distintas de describir objetivos:

- Especificar las cosas que el profesor debe hacer.
- Especificar el contenido del curso, mediante listas de temas, conceptos, generalizaciones u otros elementos.
- Especificar patrones generalizados de comportamientos, como "desarrollar el pensamiento crítico" o "desarrollar actitudes sociales".
- Especificar los tipos de conducta que los alumnos serán capaces de realizar como resultado de la enseñanza.

El propio Tyler se inclina por la especificación de los tipos de actuaciones que los alumnos serán capaces de realizar como resultado de la enseñanza, pues considera que un objetivo queda definido con suficiente claridad si es capaz de ilustrar o describir la clase de comportamiento que se espera que adquiera el alumno, de modo que cuando tal comportamiento sea observado pueda ser reconocido (Tyler 1949; en Stenhouse, 1987). Este tipo de objetivos se denomina “de actuación” o “de conducta”, por cuanto ponen énfasis en los resultados más que en el material de entrada que, como en el caso del libro de texto al que aludía Grondlund, constituye con frecuencia el enfoque de los objetivos. Se parte de la idea de que la especificación precisa de lo que el alumno debe ser capaz de hacer al final del curso es un paso esencial en el proceso de diseño del curso y facilita considerablemente los demás pasos. Obliga, además, al responsable del diseño del curso ser realista sobre lo que un grupo determinado de alumnos puede llegar a lograr y ayuda a orientar la selección de los materiales y las actividades de aprendizaje.

Los objetivos de actuación o de conducta deberán incluir una definición de la *actividad*, esto es, lo que se pide al alumno que haga; de las *condiciones* en las que la actividad se realizará; y del *nivel* que debe alcanzarse. Nunan (1988a, p. 61) advierte que la *actividad* admite diversos enfoques, como, por ejemplo, los siguientes:

- Enfoque gramatical: los alumnos formularán preguntas siguiendo un modelo.
- Enfoque funcional: los alumnos expresarán acuerdo o desacuerdo.
- Enfoque de aprendizaje: los alumnos controlarán y calificarán su propia actuación en actividades orales.
- Enfoque cognitivo: los alumnos extraerán información relevante de un texto oral y pondrán los términos que correspondan en un diagrama.
- Enfoque cultural: los alumnos compararán su actuación en una entrevista con la que se produciría en su propio país;
- Enfoque temático: los alumnos obtendrán información relevante sobre transporte público.

Las actividades también se pueden clasificar según se refieran a una conducta de la vida real (el alumno reclama por la compra de un objeto defectuoso) o de la clase (escuchar un texto oral y tomar notas de las palabras clave). Otra distinción que también se puede hacer es entre actividades orientadas hacia el producto, que especifican lo que el alumno será capaz de hacer como resultando de la enseñanza, y actividades orientadas hacia el proceso, que especifican las actividades que se realizarán durante la enseñanza (Nunan, op. cit.)

Otras formas de descripción de objetivos, identificadas por Richards (1990), serían las siguientes:

- Objetivos basados en la descripción de las *microdestrezas*, entendidas como la serie de procesos que constituye cada una de las cuatro (*macrodestrezas*): leer, escribir, escuchar y hablar. Al especificar las *microdestrezas* se describen las competencias que constituyen la habilidad funcional en una determinada destreza, si bien son independientes de situaciones o contextos específicos.
- Objetivos basados en contenidos (p.ej., la descripción de objetivos que se propone en los documentos del "Threshold Level" del Consejo de Europa);
- Objetivos basados en el nivel de competencia: escala de distintos grados en función del nivel del alumno en lo que respecta a sus conocimientos y a su capacidad de uso de la lengua;
- Objetivos de proceso: describen las actividades de clase en las que participan los alumnos, sin necesidad de precisar, como hacen los objetivos de actuación o de conducta, los resultados del aprendizaje.

En cualquier caso, como observa Nunan (1988b), los objetivos no son otra cosa que un modo particular de formular y establecer contenidos y actividades. Si uno enfoca el curso desde el punto de vista de los conocimientos que alcanzarán los alumnos, los objetivos se formularán con enunciados del tipo “los alumnos aprenderán...” o “los alumnos llegarán a dominar...”; si el



enfoque se dirige a las destrezas, los objetivos serían del tipo “los alumnos serán capaces de...” o “los alumnos desarrollarán la habilidad de...”; si se pone énfasis en las actitudes o en la reflexión, la formulación sería algo como “los alumnos serán conscientes de...” o “los alumnos desarrollarán una actitud de ...” (Graves 1996). En el capítulo 6 consideraré, al hilo de esta idea, las relaciones de derivación que se establecen entre el análisis de las necesidades objetivas y los contenidos del programa, por una parte, y el análisis de necesidades subjetivas y las actividades y experiencias de aprendizaje, por otra.

Es objeto de debate entre los especialistas la idea de la utilidad misma de definir objetivos. Suele argumentarse a este respecto que muchos profesores no piensan, sencillamente, en los objetivos a la hora de preparar un curso y se guían más por aspectos como la secuencia de actividades que prevén desarrollar en clase. Podríamos decir que el interés se centra en este caso más en el proceso que en el resultado final. Sin embargo, distintos autores coinciden en destacar la utilidad que puede tener para el profesor una adecuada definición de objetivos. A este respecto, puede argumentarse que, entre otras cosas, la definición de objetivos nos fuerza a ser realistas sobre lo que es posible alcanzar, nos permite transmitir con mayor eficacia las intenciones pedagógicas del curso, facilita la evaluación de los alumnos y permite orientar adecuadamente otros aspectos de la planificación del curso, como la selección de los materiales y las actividades.

Independientemente de la polémica sobre la utilidad o no de definir objetivos, parece claro que se trata de algo que no resulta fácil a los profesores. Requiere una visión clara de lo que se quiere enseñar y del enfoque general del curso, lo que no resulta sencillo si no se dispone de información adecuada o de referencias generales por parte del currículo o del centro docente. El análisis de necesidades es, desde luego, una base importante para la definición de objetivos, pero, como hemos visto, requiere una inversión de tiempo y esfuerzo. Si se trata de un curso que se desarrolla en un centro docente que recibe habitualmente un mismo tipo de alumnos, como es el caso de los cursos de idiomas en los centros del sistema educativo, puede resultar más fácil definir objetivos adecuados, sobre todo teniendo en cuenta que, además de las orientaciones del propio currículo, la experiencia va proporcionando información suficiente para definir los grandes parámetros del curso. Si se trata de cursos para adultos que varían mucho en sus circunstancias particulares, la labor puede resultar más complicada y requerirá muy probablemente nuevas orientaciones y cambios a lo largo del desarrollo del curso.

## **Análisis de necesidades y evaluación**

En el esquema del capítulo anterior hemos visto la línea de relación que vincula el análisis de necesidades, la definición de objetivos y la evaluación. Aunque la evaluación no va a ser objeto de análisis en este libro, doy a continuación un breve apunte de la importancia de este proceso en relación con el análisis de necesidades y los objetivos del curso.

El diferente alcance que dan los especialistas al concepto de evaluación pone de relieve las dificultades de constreñir en una única definición las características de un proceso que puede responder a muy distintos enfoques y objetivos. Si nos situamos en un plano muy general, podemos enfocar la evaluación, siguiendo a Richards, Platt y Weber (1985), como “la obtención sistemática de información con el objetivo de tomar decisiones”. Una definición tan amplia podría servirnos, tal cual, para caracterizar otro proceso clave del desarrollo del curso: el análisis de necesidades. De hecho, como observa Brown (1989), la evaluación podría verse como un análisis de necesidades continuado, cuyo objetivo es ir depurando las ideas derivadas del análisis de necesidades inicial, de manera que el curso pueda ir mejorando constantemente al responder a tales necesidades. Este planteamiento concuerda plenamente con el enfoque de este libro, que sitúa, como hemos visto, el análisis de las necesidades de los alumnos en el centro de las decisiones que han de adoptarse en los demás procesos de desarrollo del curso.

Un aspecto crucial de la evaluación es determinar en qué medida el curso funciona y, en caso de que se adviertan problemas, qué procesos o componentes del curso necesitan ser modificados y en qué sentido. Si nos situamos en la posición de los alumnos en cuanto centro o eje del programa, la evaluación consistiría en relacionar las diversas fuentes de información para examinar aspectos concretos desde distintos puntos de vista, con el fin de poder disponer de una visión clara y útil del grado en el que el curso está respondiendo a las necesidades de aprendizaje de los alumnos. No se trata sólo de determinar si los alumnos han logrado alcanzar los objetivos establecidos en el programa, sino que interesa también ver en qué medida el programa ha respondido a las necesidades y expectativas de los alumnos. En otras palabras, la evaluación está relacionada no sólo con los resultados o el “producto” de la enseñanza, sino también con los procesos a través de los cuales se desarrolla el aprendizaje. En esta línea, Richards (1985) propone una visión amplia de la evaluación, que comprendería los siguientes aspectos (Richards, op. cit., p. 9-10):

1. Análisis del sistema a través del cual se administra el programa, para determinar si refleja una organización óptima en cuanto a tiempo, recursos, alumnos, profesores y materiales.
2. Análisis de los fines y objetivos del programa para ver si son relevantes y alcanzables.
3. Evaluación de los resultados del programa para ver si los niveles alcanzados responden a los objetivos del programa.
4. Evaluación de los resultados obtenidos para verificar si se han conseguido como consecuencia del programa o a pesar del programa. El hecho de que los alumnos hagan progresos durante un periodo de enseñanza, por ejemplo, no nos permite llegar a la conclusión de que tales progresos sean el resultado del programa o la metodología adoptada. Los alumnos pueden aprender independientemente del método. Para determinar el grado en el que el programa es la causa de los resultados que se observan, es necesario investigar utilizando medios de carácter experimental, de manera que los efectos de una técnica o método particular puedan estudiarse de forma sistemática.
5. Análisis de los procesos a través de los cuales se lleva a cabo el programa.

Un planteamiento de este tipo implica obtener información de la actuación de los profesores y los alumnos durante el curso, de manera que pueda determinarse el grado en que se corresponde la teoría que subyace en una determinada filosofía de enseñanza con el tipo de aprendizaje y enseñanza que en realidad resulta de la aplicación de esa teoría en una situación concreta (Richards, op. cit.).

El enfoque que demos a la evaluación estará en función de los *propósitos* o *intenciones* que orienten este proceso. Los estudios tradicionales en el campo de la educación parten de la base de que la función primordial de la evaluación es ante todo juzgar la importancia de algo en relación con objetivos previamente establecidos. Podríamos decir que el objetivo es dar cuenta, casi en sentido literal, de los resultados obtenidos por un programa. Un enfoque de este tipo centra, por tanto, su análisis en los productos o resultados y no incluye la consideración de la calidad de los procesos relacionados con el apoyo institucional o con el desarrollo del currículo y de los profesores, por ejemplo. La aplicación de la evaluación como un medio para el desarrollo profesional de los profesores y el desarrollo del currículo en conjunto es algo relativamente reciente en el campo de la enseñanza de lenguas. La filosofía de este planteamiento se remonta a Stenhouse (1975), cuyos trabajos en el campo de la educación en general tuvieron enorme impacto en su momento. Para Stenhouse, el desarrollo del currículo es algo que depende, fundamentalmente, del desarrollo de los profesores. Este enfoque arroja luz sobre una dimensión de la evaluación de gran trascendencia: la reflexión del profesor sobre su propia práctica, la toma de conciencia del profesor sobre la repercusión de sus actos de enseñanza en el aprendizaje de los alumnos y, en sentido amplio, en el desarrollo del currículo. La idea de Stenhouse es que el currículo es y se desarrolla en la medida en que los profesores crecen profesionalmente y amplían la visión de su propia práctica docente.

En cualquier caso, los propósitos que acabo de enunciar no son excluyentes. La evaluación tiene sentido tanto en la medida en que da cuenta de resultados como en la medida en que favorece el desarrollo de procesos y la toma de conciencia de los profesores.



## 4 Contenidos y metodología: la lógica interna del programa

En el capítulo 1 he enfocado el programa como el ámbito de relación entre los contenidos y las actividades, materiales y experiencias de aprendizaje que constituyen la metodología. Con respecto a cada uno de estos dos componentes, contenidos y metodología, cabe considerar, por una parte, criterios de selección y, por otra, criterios de organización o distribución, entendida ésta como la gradación de dificultad de los elementos seleccionados. Los criterios que orienten el proceso de seleccionar y organizar los contenidos y las actividades, y las decisiones que se adopten, tendrán su fundamento en las ideas y planteamientos del responsable del diseño del curso en relación con la naturaleza de la lengua y su aprendizaje. No obstante, el programa, en cuanto instrumento de planificación, responderá también a condicionamientos de carácter práctico y social, como los derivados de la filosofía educativa del currículo en el que se inscriba el curso.

Distintas escuelas y enfoques han privilegiado uno u otro componente a la hora de articular el programa: para unos, los contenidos constituyen la columna vertebral, y la metodología está al servicio de la “lógica interna” de los elementos concretos previamente seleccionados y organizados; para otros, lo relevante es el proceso de aprendizaje, de modo que la “lógica interna” del programa deriva de la experiencia misma de aprendizaje del alumno y de los procesos naturales de adquisición de la lengua. Muchos de los *métodos* de mayor impacto, como el Enfoque Natural o la Respuesta Física Total, y programas como los de inmersión o, más recientemente, los basados en tareas, centran su interés en el proceso de aprendizaje del alumno, al margen de cualquier especificación previa de contenidos. Por el contrario, los enfoques estructural-situacionales, audiolingüísticos y nocio-funcionales, así como los programas de fines específicos, tienen en común el hecho de estar contruidos en función de los contenidos.

Contenidos y metodología no son desde luego variables excluyentes, antes al contrario, si bien el énfasis en uno u otra denota una interpretación determinada de principios y planteamientos pedagógicos sobre qué significa enseñar y aprender una lengua extranjera. Como hemos visto en el capítulo 1, pares de conceptos como producto/proceso o sintético/analítico reflejan modos de entender la enseñanza y el aprendizaje que afectan de modo decisivo a la labor de los responsables del diseño de cursos.

Al hilo de este planteamiento presento a continuación una aproximación a los problemas relacionados con la lógica interna del programa. En primer lugar, desde la perspectiva de los enfoques centrados en los contenidos, se incluye un análisis de los problemas relacionados con la selección y la organización de los contenidos del programa. A continuación, sobre la base de los enfoques que ponen énfasis en la metodología, consideraré la selección y organización de actividades, tareas y materiales.

### El enfoque del programa: contenidos vs. metodología

#### Énfasis en los contenidos

La selección de los elementos que serán objeto de enseñanza y aprendizaje es, probablemente, el asunto que más atención ha recibido tradicionalmente en el diseño de cursos y en la elaboración de programas educativos en general. La determinación de qué vamos a enseñar o qué queremos que nuestros alumnos aprendan tiene desde luego implicaciones de diverso tipo y, desde la perspectiva de un currículo de enseñanza general, nos sitúa en un plano de decisión de gran

trascendencia, en la medida en que se trata de determinar los conocimientos, actitudes y valores que la propia sociedad tiene interés en preservar. Un rápido vistazo a la evolución de los fundamentos ideológicos o “filosofías” que subyacen en los currículos educativos de las últimas décadas nos permite acceder a una visión clara de la evolución de los valores dominantes. Los currículos y programas de lenguas no han sido ajenos a todo esto y reflejan también cuáles han sido y son los planteamientos del paradigma dominante en cada momento y las tendencias que se manifiestan en el tránsito o evolución de un paradigma a otro.

Los especialistas que han analizado la evolución de los criterios de selección de los contenidos en los programas de lenguas coinciden en señalar el significativo cambio que se produce en torno a la década de los 70, con la difusión de los planteamientos del enfoque comunicativo a partir de los trabajos desarrollados por la escuela lingüística británica y la sistematización de los actos de habla en programas que describían los usos y funciones de la lengua derivados del análisis de las intenciones o propósitos comunicativos de los hablantes.

#### ENFOQUE ESTRUCTURAL-SITUACIONAL

Hasta esa fecha, las listas de contenidos de los programas de lengua se limitaban, en general, a recoger la especificación de las estructuras, léxico y pautas de pronunciación desde una perspectiva claramente centrada en el análisis de las distintas categorías gramaticales del sistema de la lengua. La secuencia graduada de modelos de oraciones y estructuras que constituían los programas de los cursos y de los materiales de enseñanza se denominó *programa estructural*. La fundamentación teórica de este enfoque se desarrolló en el ámbito de influencia de la escuela lingüística británica a partir de los trabajos de Palmer y West, quienes desarrollaron en los años 30 y 40 enfoques sistemáticos del contenido léxico y gramatical de los cursos de lengua y sentaron las bases de la enseñanza del inglés como lengua extranjera. El programa estructural, en consonancia con un *enfoque situacional* que permitía contextualizar y practicar los distintos elementos del sistema de la lengua, pasó a denominarse *enfoque estructural-situacional*. Según este enfoque, las estructuras o los elementos léxicos debían ser presentados en clase antes de trabajar con el texto, y la presentación debía relacionarse con situaciones de la clase que permitieran fijar el significado del nuevo elemento introducido (White 1988). En Estados Unidos, algunas décadas después de los trabajos de Palmer y West, Fries y sus colegas de la Universidad de Michigan aplicaron los principios del estructuralismo a la enseñanza de la lengua y el diseño de cursos, lo que dio origen en los años 60 al *método audiolingüístico*.

#### ENFOQUE NOCIO-FUNCIONAL

Ya en los años 70, el Consejo de Europa inicia una serie de trabajos en torno a la descripción de un "Threshold-Level" o "T-Level" ("Un nivel umbral", en español), concebido como el eje de un sistema de enseñanza válido para las diferentes lenguas europeas, que tomaría como punto de partida el análisis de las necesidades individuales de los alumnos en situaciones reales de comunicación. Los cursos de lengua se desarrollan a partir de actividades de aprendizaje organizadas en función de porciones o unidades, cada una de las cuales correspondería a un componente de las necesidades del alumno y se relaciona sistemáticamente con las demás unidades. Los trabajos de los expertos del Consejo de Europa tomaron como base la definición de funciones lingüísticas de D. A. Wilkins, quien había partido del análisis de los sistemas de significados que subyacen en los usos comunicativos de la lengua. Sobre la base de este nuevo enfoque, los programas de lengua abandonan el criterio tradicional de selección y gradación de estructuras gramaticales y comienzan a elaborarse a partir de la descripción de categorías nocionales (conceptos como "tiempo", "cantidad", etc.) y categorías de función comunicativa ("pedir y dar información", "agradecer", etc.). Los programas *nocio-funcionales* constituyen el primer paso del denominado *enfoque comunicativo*, que responde al objetivo principal de desarrollar procedimientos de enseñanza que reconozcan la interdependencia de la lengua y la

comunicación, lo que sitúa el concepto de competencia comunicativa en el eje de las decisiones que han de adoptarse al elaborar programas y materiales de enseñanza.

A pesar de que los programas nocio-funcionales se presentaron como una propuesta de cambio de paradigma dirigida a superar las limitaciones de los programas gramaticales, la aplicación práctica del enfoque nocio-funcional no resultó, en este sentido, satisfactoria, si bien supuso una ampliación del enfoque de extraordinaria importancia en su momento. Lo cierto es que en el programa nocio-funcional, al igual que ocurría en el programa gramatical, el conocimiento y las capacidades establecidos como objetivos y contenidos siguieron siendo organizados y presentados de forma *sistemática*, es decir, a partir de fórmulas, estructuras, relaciones, reglas o esquemas relativos a la descripción del *sistema* de la lengua. Desde el punto de vista del criterio de organización, ambos modelos responden a un tipo de análisis de carácter lingüístico y ponen el énfasis en el conocimiento y las destrezas que deberá alcanzar el alumno como resultado de la enseñanza.

El programa estructural, también denominado gramatical, y el nocio-funcional son, por tanto, ejemplos de programas organizados en función de los contenidos. A estos dos tipos habría que añadir los programas *de fines específicos*, si bien en este caso los contenidos no se identifican con las estructuras, vocabulario, nociones, temas o funciones de los programas de lengua general, sino que responden a las exigencias de la especialidad de que se trate y derivan de un análisis de las necesidades particulares de los hablantes para desenvolverse en las situaciones de comunicación propias de un determinado ámbito profesional o académico. De manera que los enfoques y programas de carácter estructural-situacional, los audiolingüísticos, los nocio-funcionales y los de fines específicos comparten el denominador común de estar contruidos a partir de la lógica interna de los contenidos que constituyen el sistema de la lengua.

#### NUEVOS ENFOQUES

A lo largo de la década de los 80 se van proponiendo nuevas formas de tratamiento de los contenidos de los programas, en un afán por dar respuesta a un enfoque de la enseñanza y el aprendizaje de la lengua más rico y complejo, que pone énfasis en los procesos psicolingüísticos que se activan en la comunicación y en el reconocimiento de la importancia de la participación activa del alumno en los procesos de aprendizaje. Además, la dimensión del uso social de la lengua había traído al primer plano la preocupación por incorporar en el programa elementos relacionados con los rasgos culturales de la comunidad de hablantes a la que accede el alumno, las normas y convenciones que regulan los usos sociales de esa comunidad y el análisis de los problemas derivados de los procesos de integración cultural. La idea de que aprender una lengua supone adquirir una nueva personalidad social conlleva también una preocupación por fomentar en los alumnos una reflexión sobre qué significa aprender una lengua extranjera y las repercusiones que ello tiene desde el punto de vista del desarrollo personal.

Desde esta visión más amplia de la descripción de contenidos, Graves (1996) presenta un repaso sistemático de las aportaciones de distintos movimientos o tendencias en el ámbito de la selección de los contenidos y la concepción en general de los programas de lenguas. Además de las descripciones de contenidos habituales en los programas gramaticales y nocio-funcionales, ya comentados más arriba, incluye los siguientes tipos de descripciones, que recogen una visión más amplia de la enseñanza y el aprendizaje (Graves, op. cit. p. 20 y ss.):

- descripciones relacionadas con las cuatro destrezas, en la línea de los movimientos preocupados por la descripción de los niveles de competencia y las escalas de dominio;
- descripciones basadas en las “tareas” o actividades que realiza el alumno en clase, a partir del énfasis en la competencia comunicativa y en la importancia de la interacción en los procesos comunicativos como motor del aprendizaje;

- descripciones de las “competencias” de los alumnos en cuanto al tipo de lengua y de conducta necesarios para vivir en la comunidad y encontrar trabajo, en el caso de programas dirigidos a inmigrantes;
- descripciones de contenidos culturales, a partir de la idea de que la cultura es una dimensión que subyace en todo lo que uno sabe y hace y permite establecer conexiones entre la propia lengua y cómo usarla, cuándo y en relación con quién;
- descripciones de las asignaturas del currículo escolar que son enseñadas a través de la nueva lengua, en programas bilingües de “inmersión” o “basados en los contenidos”;
- descripciones de factores relacionados con los alumnos como personas que aprenden algo nuevo: actitudes, confianza, motivación, comprensión y desarrollo de las propias destrezas de aprendizaje; todo ello desde la perspectiva de la dimensión afectiva en el aprendizaje de lenguas;
- descripciones de aspectos relacionados con la participación de los alumnos en procesos que les permitan comprender el contexto social de sus problemas, desde una visión que fomenta el propio control de la vida personal y profesional a partir del trabajo en clase.

Si consideramos esta lista en conjunto podemos advertir la tendencia a considerar aspectos que implican el desarrollo de procesos de diverso tipo, más allá de la mera enumeración de los elementos constitutivos del sistema de la lengua. El concepto de “tarea”, por ejemplo, pone énfasis en la idea de que la lengua no es sólo algo que el alumno *aprende* sino algo con lo que el alumno *hace* cosas. El interés por los aspectos relacionados con la cultura y el aprendizaje de la lengua, tanto en su dimensión afectiva como en la implicación personal de los alumnos en los propios resultados, expande el ámbito del programa hacia una dimensión que añade a la descripción de los rasgos de la lengua y las situaciones de comunicación otros factores de carácter social, cultural y educativo.

Aunque las descripciones de contenidos que acabo de comentar representan concepciones fundamentadas en distintos tipos de análisis sobre el sentido mismo del programa, es claro que los aspectos de una u otra descripción pueden solaparse y aparecer relacionados o integrados en modelos multidimensionales en distintas situaciones y entornos educativos. La selección de los contenidos que sean adecuados para un curso determinado es, por tanto, un proceso también abierto y que dependerá de distintas variables que debe considerar el profesor. Los contenidos presentados en forma de listas o “inventarios” no deben ser entendidos como algo que constriñe la labor del profesor, sino como un mapa de ruta que le permita orientarse adecuadamente y compartir con los alumnos el sentido último de lo que se está llevando a cabo.

## Énfasis en la metodología

La ampliación del enfoque en el tratamiento de los contenidos a la que acabo de referirme nos lleva a una reflexión sobre el cambio que se ha producido en las últimas dos décadas en la enseñanza de lenguas y el diseño de cursos como consecuencia de las aportaciones de la sociolingüística, la psicolingüística y la teoría de la adquisición de lenguas. En opinión de Nunan (1988a), la creencia de que los paradigmas gramaticales, que el alumno interioriza a través de diferentes formas de ejercicios de clase, puedan tener un efecto comunicativo fuera de clase, parece excesivamente optimista. La transferencia de destrezas del ámbito de la clase a otros ámbitos no ocurre de forma tan automática como pudiera parecer, por lo que los enfoques centrados en la metodología han puesto el acento en el desarrollo de actividades diseñadas para aproximarse en clase a lo que ocurre en la genuina comunicación fuera. Se pide a los profesores que desarrollen actividades de vacío de información en las que los alumnos deben negociar con otros para remediar los desequilibrios en la distribución de la información. El conocimiento de la

lengua se concibe como un complejo de competencias que actúan recíprocamente en la comunicación cotidiana (Canale y Swain 1980) y que no se limita al conocimiento de las normas y convenciones que rigen la comunicación, sino que incluye también la capacidad del hablante para ser creativo con esas normas y convenciones e incluso para adaptarlas o modificarlas durante la comunicación (Breen y Candlin, 1980; Brumfit, 1984). Un planteamiento de este tipo hace más compleja la tarea de los responsables del diseño de cursos, en la medida en que el programa se concibe como la representación de las capacidades que subyacen en el conocimiento lingüístico y no solamente la plasmación de las producciones o las actuaciones que se derivan del conocimiento del sistema y de las reglas de uso social de la lengua.

Un enfoque basado en la metodología incorpora, por tanto, una teoría psicolingüística del aprendizaje de la lengua y una cierta concepción de los procedimientos de enseñanza. Esto supone, según Richards (1985, p. 35), las siguientes dimensiones:

- Una dimensión psicolingüística, que comprende una teoría del aprendizaje que describe estrategias de aprendizaje y procesos y que especifica las condiciones necesarias para que esos procesos sean utilizados de forma efectiva por los alumnos.
- Una dimensión relacionada con la enseñanza, que da cuenta de los procedimientos de enseñanza y aprendizaje que deben aplicarse y del papel del profesor y de los alumnos en el proceso de enseñanza (ej. los tipos de actividades y tareas que deben realizarse, el papel del alumno, como alguien que inicia y realiza actividades o resuelve problemas, así como el control que ejerce sobre el contenido de lo que aprende y cómo lo aprende).

Distintos métodos y programas pueden adscribirse al enfoque que pone énfasis en la metodología. Entre los métodos, Richards (1985) incluye algunos de los de mayor influencia en su momento, como “Respuesta Física Total”, de Asher, o la “Vía Silenciosa”, de Gattegno. El método de Asher fue diseñado para proporcionar experiencias de aprendizaje de la lengua que reduzcan el estrés y la ansiedad que experimentan los adultos en el aprendizaje de una lengua extranjera. Propone posponer la producción de enunciados y trabajar primero la recepción, y permite al profesor desarrollar sus propios materiales en la medida en que estén en consonancia con los procedimientos de enseñanza recomendados. En la misma línea, la “Vía Silenciosa” fomenta el uso de la inteligencia de cada uno para intensificar el aprendizaje mediante la expresión personal. El profesor está entrenado para involucrar a los alumnos en la experimentación, la práctica y la resolución de problemas, y permanece relativamente en silencio a lo largo de gran parte de este proceso. La lengua se presenta a través de dibujos, objetos o situaciones que favorezcan el vínculo directo entre los sonidos de la lengua y los significados. Estos métodos están concebidos a partir de planteamientos que reflejan una determinada teoría del aprendizaje, y no a partir de los contenidos. En la misma línea de los métodos que acabo de mencionar se sitúan el “enfoque natural”, de Krashen y Terrell, los llamados programas “de inmersión” y los programas “basados en tareas”. En el próximo capítulo veremos con más detalle las características de este tipo de programas.

El enfoque tradicional del diseño de cursos partía de la base de que la selección de actividades y materiales es tarea del profesor y sigue a la previa selección de objetivos y contenidos. Los enfoques centrados en la metodología responden a un planteamiento que pone en primer plano los procesos que llevan al alumno a alcanzar el conocimiento y las destrezas necesarios, en vez de tomar como punto de partida el producto o resultado, esto es, la especificación del conocimiento y las destrezas que el alumno habrá de dominar. De hecho, este enfoque responde a lo que es práctica habitual en el diseño y desarrollo de cursos: muchos profesores piensan más en las actividades y los materiales que en objetivos y contenidos.

Como observa Richards (1990), la enseñanza consiste, al fin y al cabo, en las actividades y experiencias de aprendizaje que se seleccionan para contribuir a que pueda producirse el aprendizaje y en cómo estas actividades y experiencias se usan efectivamente en clase. El peso que se dé a cada actividad en una lección o unidad determinada y el tipo de interacción que



promueva irá configurando el desarrollo del programa y estará en función del enfoque general del curso. Un curso de conversación, por ejemplo, podría incluir el siguiente tipo de actividades, seleccionadas sobre la base de las pautas de interacción propias de las conversaciones y las posibilidades de práctica que conllevan (Richards, op. cit., p. 14):

- trabajo en parejas o en grupo (alumno-alumno)
- práctica con un texto (profesor-alumno)
- conversación libre (profesor-alumnos / alumno-alumno)
- práctica de diálogos (alumno-alumno)
- ejercicios de pronunciación (profesor-alumno)

La metodología tiene que ver también con el papel que se confiere a los materiales de enseñanza. Cuando seleccionan, desarrollan o adaptan materiales los profesores tienen en cuenta una serie de factores. En opinión de Graves (1996), dos de los más importantes serían su eficacia a la hora de lograr las metas generales del curso y su adecuación a las características de los alumnos y del propio profesor. La adecuación supone que los alumnos se sientan cómodos con los materiales, esto es, que el nivel de lengua que exigen sea el apropiado, que despierten su interés y que respondan a aspectos que les resulten relevantes para sus necesidades e intereses. Los profesores con más experiencia a menudo desarrollan un conjunto de materiales que van adaptando en función de las características de cada curso. Se trata en este caso de materiales flexibles y que pueden explotarse de distintas formas, en función de las destrezas o competencias a las que se dé prioridad. Un artículo de periódico, por ejemplo, podría utilizarse como base para practicar destrezas de comprensión de lectura, ampliación de vocabulario o debate sobre aspectos culturales (Graves, op. cit.).

En relación con los materiales Richards (op. cit., p. 14-15) propone las siguientes preguntas:

1. ¿Serán los materiales la principal fuente de información sobre la lengua para los alumnos, o sólo un complemento que utiliza el profesor?
2. Los materiales, ¿serán incorporados sin más al programa, o serán adaptados o preparados de algún modo especial? ¿Cuál de estas opciones encaja mejor con los recursos disponibles y con las habilidades de los profesores con respecto al programa?
3. Si se van a utilizar materiales ya editados (p.ej. libros de texto publicados), ¿qué tipo de preparación necesitarán los profesores para utilizarlos de modo efectivo?
4. Si los materiales son elaborados especialmente para el programa, ¿quién participará en su preparación y en qué circunstancias?
5. ¿Habrá medidas previstas para el desarrollo, evaluación y revisión de los materiales?

Qué criterios se siguen para organizar o establecer la gradación de los elementos que constituyen el programa es asunto sustancial, en la medida en que consideramos que lo que el programa incluye es no sólo la selección de los componentes sino también su distribución en una secuencia ordenada. Los criterios de organización pueden, no obstante, variar según pongamos el énfasis en los contenidos o en la metodología. Como hemos visto en el apartado anterior, los programas gramaticales responden a una lógica interna que deriva de la consideración del carácter sistemático de la lengua. La gradación de dificultad en este caso viene dada por la mayor o menor dificultad de los elementos constitutivos del sistema, esto es, del léxico y las estructuras que constituyen el propio sistema. Se parte de la idea de que las estructuras más sencillas son más fáciles de aprender que las complejas, algo que fue rebatido posteriormente por las investigaciones de la teoría de adquisición de lenguas. Se cita con frecuencia a este respecto el caso del morfema “-s” de la tercera persona del inglés. La experiencia venía a demostrar que, aun siendo una estructura muy simple, los alumnos no la adquirían hasta estadios intermedios del aprendizaje, debido a factores de carácter cognitivo.

Si trascendemos la lógica de los contenidos y pensamos en organizar el programa en función de las actividades y materiales, se abren distintas posibilidades, como, por ejemplo, las siguientes (Graves, op. cit.):

- Partir de lo más sencillo para ir a lo más complejo, pero sin limitarnos a los elementos gramaticales sino considerando también factores de carácter cognitivo. En un curso de expresión escrita, por ejemplo, se trataría de pasar de los textos narrativos a los argumentativos.
- Ir de lo más concreto a lo más abierto. Por ejemplo, hablar de una familia a partir de un dibujo y una serie de términos de parentesco dados, antes de pasar a hablar libremente de la propia familia.
- Considerar una actividad determinada que prepare a los alumnos para realizar otra. Por ejemplo: en una actividad de comprensión de lectura, los alumnos adelantan el contenido del texto a partir de los titulares y los dibujos que lo acompañan, y luego lo leen.

No siempre resulta fácil establecer criterios de gradación que puedan aplicarse de forma sencilla y eficaz. La gradación de la dificultad cognitiva de las actividades, por ejemplo, no siempre resulta evidente. Los anejos 1 y 2, adaptados de Dubin y Oshtain (1986, p. 98-100), recogen una serie de pautas que pueden resultar útiles a ese respecto. En el anejo 1, la escala para medir el potencial comunicativo de los ejercicios permite advertir una gradación progresiva en función del criterio de mayor o menor interacción de las actividades, desde la recepción pasiva de la información, en el punto más bajo de interacción, hasta la negociación de la información, en el punto más alto. El anejo 2 presenta una escala para medir el potencial cognitivo, desde el nivel más bajo de la memorización de la información, hasta el más alto de la evaluación. Aunque este tipo de escalas puedan ser discutibles en ciertos aspectos, aportan criterios que trascienden el análisis estrictamente lingüístico. Escalas similares pueden ser elaboradas por los profesores en función de otros criterios derivados de la propia experiencia.

## **Contenidos y metodología desde la perspectiva del curso**

La reflexión de los apartados anteriores nos ha llevado a una aproximación a los problemas más frecuentes que nos planteamos al abordar el enfoque del programa desde la perspectiva de los contenidos y de la metodología. Aunque una u otra perspectiva haya sido dominante en el enfoque de métodos y programas, según se pusiera el énfasis en el “qué” o en el “cómo” de la enseñanza, los desarrollos más recientes de la enseñanza de lenguas, especialmente con el impulso de la enseñanza comunicativa, han insistido en la necesidad de integrar ambos componentes desde una perspectiva más amplia. Como hemos visto, los enfoques centrados en los contenidos han ido evolucionando hacia planteamientos que trascienden la lógica interna del sistema de la lengua y buscan incorporar otros factores que tienen que ver con procesos, competencias y actitudes de los alumnos, lo que nos aproxima tanto a la lógica interna de los enfoques basados en la metodología que puede llevarnos a pensar que la tradicional separación entre contenidos y metodología, en lo que hace al enfoque del programa, deja de tener sentido.

Desde la perspectiva del curso es necesario prestar atención a los problemas de organización. Como observa Yalden (1987), hemos de disponer una serie de principios organizativos que proporcionen un esquema conceptual en el que puedan relacionarse los hallazgos de la investigación lingüística y la psicolingüística, es decir, las aportaciones provenientes de los métodos y programas que se han centrado en los contenidos y las de los métodos y programas que se han centrado en la metodología. El esquema que se proponga habrá de ser coherente con la teoría general de la educación y con las características del entorno social y cultural en el que se desarrolle la enseñanza. Para abordar este problema, Yalden (op. cit., p. 77-8) propone dividir el trabajo en dos fases:

1ª fase. Preparar las especificaciones del programa, sobre la base de la teoría y la práctica. Recabar la información disponible sobre datos de los alumnos y las condiciones materiales de las que se parte, para hacer una descripción de la situación de enseñanza: los alumnos, los fines

y objetivos generales, los recursos disponibles en clase. A esto se añadirá una descripción de las situaciones-meta en las que los alumnos habrán de usar la lengua. En esta primera fase resultarán particularmente útiles los inventarios que describen y clasifican estructuras gramaticales, léxico, conceptos y áreas temáticas (por ej. los documentos del Consejo de Europa, Threshold Level y Vantage Level, y sus adaptaciones a las distintas lenguas). Si el curso se inscribe en un currículo es muy posible que el plan o proyecto curricular incluya este tipo de especificaciones, junto con orientaciones metodológicas, técnicas de enseñanza y materiales curriculares.

2ª fase. Explotar la información de la primera fase, de manera que la comunicación y la interacción puedan desarrollarse en clase. Yalden reconoce que esta es la fase de desarrollo que está menos elaborada en los enfoques de orientación comunicativa. En esta fase se incorpora el concepto de *unidad de análisis o de organización de los programas* que presenté en el capítulo 1. Podemos organizar diferentes tipos de programas a partir de una u otra unidad de organización.

En el próximo capítulo presento, a partir de las descripciones de los especialistas, los tipos de programas que han tenido mayor repercusión en las últimas décadas, y considero una serie de variables que pueden tomarse en consideración a la hora de determinar el tipo de programa más adecuado para una determinada situación de enseñanza.

## 5 Selección del tipo de programa

Presento en este capítulo una breve descripción de distintos tipos de programas que han tenido especial repercusión en el campo de la enseñanza de lenguas en las últimas décadas. Doy un tratamiento más detallado a los cinco tipos o modelos que considero más importantes: el gramatical, el nocio-funcional, el natural, el de procesos y el de tareas. En la descripción de los paradigmas actuales en el diseño de programas (ver conceptos clave en el capítulo 1) de Breen (1987), los dos primeros constituyen los prototipos de los planes sistemáticos y los dos últimos los prototipos de los planes de procesos. Incorporo a esta lista el programa natural porque considero que responde a una reflexión sobre la adquisición y aprendizaje de la lengua que ha tenido notable impacto en la práctica de la enseñanza de lenguas en las dos últimas décadas. En el apartado dedicado a otros tipos de programas incluyo algunos también de gran repercusión, pero que no tienen, desde mi punto de vista, un valor generalizador tan fuerte como el de los modelos principales.

En los modelos principales presento en primer lugar una aproximación al enfoque a partir de algunos de los conceptos clave desarrollados en el capítulo 1 (sintético vs. analítico; producto vs. proceso; contenidos vs. metodología). A continuación, doy unas referencias generales que permitan situar cada uno de los tipos y localizar a sus principales mentores, e indico la fuente de la que he tomado los datos de la descripción. En el apartado de descripción sólo he pretendido incluir rasgos generales que permitan al lector hacerse una idea general. Las referencias que doy en cada caso permitirán obtener información para profundizar en uno u otro tipo. En el apartado de observaciones salgo de la descripción objetiva para incorporar valoraciones del alcance y las limitaciones de los distintos tipos. Las descripciones de los otros tipos de programas incluyen al final entre paréntesis las referencias oportunas.

El apartado dedicado a las variables para la selección del tipo de programa pretende suscitar la reflexión del lector sobre aquellos aspectos que conviene valorar a la hora de determinar el tipo de programa más adecuado en una determinada situación de enseñanza. Es claro que las pautas que se incluyen son una mera indicación y habrán de ser, en todo caso, ponderadas en relación con las circunstancias concretas de cada curso.

### Tipos de programas: cinco modelos

#### 1 Programa gramatical

##### Enfoque

- sintético / analítico
- producto / proceso
- contenidos / metodología

##### Referencias

El programa gramatical es la expresión del paradigma dominante en los años posteriores a la segunda guerra mundial. En el capítulo anterior, al desarrollar el enfoque estructural-situacional, he aludido a los principales mentores de este tipo de programa en Europa y en Estados Unidos.

Los datos de la descripción han sido extraídos del artículo titulado *Contemporary Paradigms in Syllabus Design*, de M. Breen (1987, pp. 85-87), que ofrece un excelente análisis de las características de este tipo de programa. Este artículo incluye un apartado de referencias sobre el

desarrollo del programa gramatical desde su origen hasta que es puesto en cuestión en los años 70.

### **Descripción**

Se sustenta en una larga tradición de análisis lingüístico y parte de la idea básica de que la lengua es un sistema que se puede analizar en términos de reglas, categorías, estructuras, etc. Estas categorías de análisis pueden ser incorporados a un programa o plan que permita enseñar el sistema, lo que facilitará al alumno la labor de descubrir cómo funciona la lengua. Las distintas categorías pueden aprenderse en adición, en la línea del planteamiento del enfoque sintético. Hay que llegar a dominar un elemento concreto del sistema antes de pasar a otro.

Tiene en cuenta la capacidad del ser humano para el análisis metalingüístico (reflexionar sobre cómo funciona la lengua). Esta capacidad permite al alumno comprender la lengua y controlarla de forma más eficiente que si fuera meramente expuesto a muestras de lengua de forma espontánea. El objetivo es desarrollar las capacidades necesarias para usar correctamente, desde un punto de vista lingüístico o textual, las cuatro destrezas. Se asume que las destrezas auditivas y de lectura deben servir y contribuir al desarrollo de las destrezas productivas, por lo que se trabaja desde las destrezas receptivas hacia las productivas. El uso de la lengua se identifica con el uso de las destrezas.

La selección de los contenidos del programa se basa en los distintos subsistemas (pronunciación, gramática, vocabulario y morfología, rasgos estructurales de la lengua) y se lleva a cabo en función de los aspectos de cada subsistema que se consideran apropiados al nivel de los alumnos. El alumno debe ir aumentando y refinando sus conocimientos sobre cada uno de los subsistemas, hasta que sea capaz de usarlos correctamente de modo unificado. La gradación responde a la complejidad lingüística: de lo más “sencillo” (formas, estructura o reglas) a lo más “complejo”. O bien a la frecuencia de uso: del uso más frecuente al menos frecuente. O bien a la utilidad: de las estructuras, vocabulario, etc., más útil al menos útil.

### **Observaciones**

Se basa en una relación de equivalencia entre la dificultad gramatical y la dificultad de aprendizaje. Como hemos visto en el capítulo anterior, esto ha sido cuestionado por la teoría de adquisición de lenguas. Nunan (1988b) observa que los programas orientados al producto parten de la base, fuertemente criticada por los especialistas, de considerar que lo que se enseña en clase se corresponde con lo que efectivamente aprenden los alumnos. La discrepancia entre lo que se enseña y lo que efectivamente se aprende ocurre, en opinión de algunos especialistas, cuando la gradación del programa se hace a partir de criterios gramaticales más que psicolingüísticos.

Nunan (1988a) cuestiona la creencia de los programas gramaticales en cuanto a la transferencia automática de la práctica de ejercicios gramaticales y la capacidad de desenvolverse en situaciones reales de comunicación.

En el desarrollo de manuales y materiales hay dificultad a la hora de presentar muestras de lengua que respondan a los elementos que pretenden enseñarse sin distorsionar la naturalidad propia de la comunicación espontánea. Como respuesta a esta limitación el profesor se ve obligado con frecuencia a facilitar un contexto rico y natural de las muestras de lengua, aunque mantenga el objetivo de que los alumnos retengan sólo los contenidos correspondientes a la unidad de que se trate.

No representan adecuadamente la naturaleza del complejo fenómeno que es la lengua. Una misma estructura de la lengua puede corresponderse con diferentes funciones comunicativas y, a la inversa, una misma función puede realizarse mediante diferentes estructuras.

## 2 Programa nocio-funcional

### Enfoque

- sintético / analítico
- producto / proceso
- contenidos / metodología

### Referencias

En el capítulo anterior he presentado las bases generales del enfoque nocio-funcionalista. Los datos de la descripción han ido extraídos también del artículo de M. Breen (op. cit., pp. 87-91) mencionado más arriba, que incluye un completo apartado de fuentes y referencias. Observaciones interesantes sobre este tipo de programa pueden encontrarse en Markee (1997), Long y Crookes (1992), Nunan (1988a) y Yalden (1987).

### Descripción

Se basa en una visión sociolingüística de los objetivos que pueden alcanzarse mediante la lengua. Parte de la idea de que el conocimiento de la lengua también incluye el conocimiento de cómo usar la lengua de forma apropiada con objeto de satisfacer objetivos concretos y participar en situaciones cotidianas. Pone énfasis en el significado como elemento importante en la experiencia de aprendizaje de la lengua, lo que supone dar prioridad a la lengua como medio para hacer cosas sobre el conocimiento lingüístico propiamente dicho. Se valora la fluidez tanto como la corrección.

El conocimiento lingüístico se define a partir del análisis de las funciones interpersonales o sociales, al que ocasionalmente se añade un análisis de las nociones o conceptos que una lengua puede también codificar. Los objetivos y los contenidos para la enseñanza de la lengua son representados mediante categorías socio-semánticas que se relacionan con sus exponentes lingüísticos o textuales. Así, se presenta la lengua a partir de sus diversas funciones, entendidas como categorías de uso con distintas realizaciones lingüísticas.

Las capacidades que se pretende desarrollar en el alumno no se limitan al uso correcto de la lengua, sino que incluyen el que sea capaz de utilizarla de forma socialmente apropiada. El proceso de desarrollo de un repertorio de funciones se identifica con el desarrollo secuencial desde las destrezas receptivas a las productivas. La gradación se basa en la selección de una serie concreta de funciones -las más adecuadas al uso de la lengua que necesita el alumno-, que se organizan en categorías principales y subordinadas, para cada una de las cuales se establece una serie de realizaciones apropiadas. La secuencia va desde las funciones principales a las subordinadas y de las realizaciones lingüísticas más comunes a las más sofisticadas; o de las realizaciones más necesarias o frecuentes a las que lo son menos.

### Observaciones

En opinión de Wilkins el programa nocio-funcional responde al enfoque analítico, pues considera que las funciones y las nociones son unidades de análisis que se basan en el significado, frente a las unidades de análisis del programa gramatical (vocabulario, estructuras, etc), que son de carácter lingüístico. Este planteamiento ha sido contestado con el argumento de que, si bien la organización del programa nocio-funcional se diferencia de la del gramatical en que agrupa los elementos de acuerdo con su función comunicativa y no a partir de su relación lingüística, la información que se aporta (el *input*) al alumno y el resultado o la actuación (el *output*) que se espera de él sigue consistiendo en estructuras aisladas (ej. *¿Le importaría + infinitivo, por favor?*), que no son más plausibles como unidades de adquisición por el hecho de resaltar su potencial función comunicativa (Long y Crookes 1992).

Desde este punto de vista, el programa nocio-funcional, al igual que el gramatical, se basa en un análisis de la *lengua* que el alumno aprende. Las nociones y funciones son, en definitiva, unidades de análisis de carácter lingüístico, al igual que lo son las estructuras o el vocabulario del programa gramatical. En la medida en que utilizan unidades lingüísticas previamente seleccionadas y criterios lingüísticos para establecer la selección y gradación de los contenidos, ambos tipos de programas responden a un mismo enfoque sintético.

### 3 Programa natural

#### Enfoque:

- sintético / analítico
- contenidos / metodología
- producto / proceso

#### Referencias

En su origen, el programa o enfoque natural (*Natural Approach*) se desarrolló como un método de enseñanza de lengua en Estados Unidos dirigido a alumnos de niveles iniciales e intermedios (Krashen y Terrell 1983). El fundamento teórico de este enfoque es la teoría de adquisición de segundas lenguas propuesta por Krashen y, de hecho, el programa natural se considera una aplicación pedagógica de esta teoría, conocida como “Modelo del Monitor” (Krashen 1981, 1982, 1985), a la que me he referido en el capítulo anterior. Observaciones interesantes sobre este tipo de programa pueden encontrarse en Markee (1997), Nunan (1988a) y Yalden (1987).

#### Descripción

Parte de la idea básica de que la clase de lengua debe promover la práctica de actividades de adquisición. En relación con este objetivo fundamental el programa supone la aplicación práctica de los siguientes principios o hipótesis:

- 1) Hipótesis de la adquisición vs. aprendizaje, entendidos como procesos diferenciados: la *adquisición* tiene que ver con el modo en que las habilidades lingüísticas se interiorizan de modo "natural", esto es, sin una atención consciente a las formas lingüísticas; el *aprendizaje*, por su parte, es un proceso consciente y se produce como consecuencia de una situación formal de aprendizaje, que lleva al desarrollo del conocimiento de las reglas gramaticales de la lengua.
- 2) Hipótesis del monitor. La adquisición es el proceso primario, mientras que el aprendizaje puede contribuir a la producción lingüística sólo cuando la información aprendida se utiliza como un "monitor" que procesa la información de salida (*output*) en situaciones en las que el hablante centra su atención en aspectos formales de la lengua, conoce las reglas subyacentes y tiene tiempo para aplicar este conocimiento. El monitor opera, así, como un mecanismo de control, que permite autocorregirse al alumno.
- 3) Hipótesis de la información de entrada (*input*). No es necesaria la enseñanza formal, en la medida en que los alumnos adquieren la lengua mediante su uso, siempre que la información de entrada reúna las siguientes condiciones: que sea comprensible e interesante, que esté centrada en el significado, que no se presente en una determinada secuencia gramatical y que esté un poco por encima del nivel de comprensión que tenga el alumno.
- 4) Hipótesis del orden natural. Hay un orden natural y predecible de desarrollo en la forma en que los adultos y los niños aprenden las estructuras gramaticales de la lengua. Este orden de adquisición tiene lugar sólo cuando la atención se centra en la lengua como comunicación, esto es, cuando se “adquiere” más que cuando se “aprende” la lengua. Durante la adquisición, se producirá el mismo tipo de errores en los alumnos, independientemente de cuál sea su lengua nativa.

- 5) Hipótesis del filtro afectivo. Factores afectivos, como la ansiedad, la autoestima, etc., pueden afectar al progreso de los alumnos. Si el filtro afectivo es bajo, los alumnos estarán en mejor disposición para buscar y obtener más *input*, cobrar autoconfianza en su relación con hablantes nativos y sacar provecho, con fines de adquisición, del *input* que reciben.

Este planteamiento básico se traslada a la práctica mediante una serie de pautas metodológicas que permiten una progresión de las destrezas receptivas a las productivas. Estas pautas incluyen técnicas de las descritas por Asher en su “Respuesta Física Total”, ejercicios de preguntas y respuestas, diálogos y estrategias diseñadas para promover la resolución de problemas y la interacción en clase.

A partir de los principios establecidos, y teniendo en cuenta el planteamiento metodológico, el programa natural propone las siguientes líneas de actuación:

- La clase deberá promover la comunicación más que centrarse en aspectos de la estructura de la lengua.
- Los profesores deberán permitir que la competencia lingüística vaya emergiendo, más que dictar cuándo y en qué orden han de aprenderse los distintos contenidos de la lengua.
- La corrección de los errores deberá centrarse en el significado y no en las formas gramaticales.

En clase se proporcionan “experiencias” mediante actividades de adquisición distribuidas en estadios que representan las distintas fases de adquisición de la segunda lengua. Los estadios de adquisición son definidos a partir de criterios psicolingüísticos, y las actividades propuestas por el profesor deben responder a tales estadios.

### Observaciones

En los últimos años el Modelo del Monitor ha recibido críticas, debido sobre todo a que comparativamente pocas de sus especulaciones teóricas se basan en su propia investigación empírica y a que muchas de sus sugerencias están basadas en extrapolaciones no razonables de datos disponibles (Nunan 1988a). No obstante, las ideas de Krashen fueron en su día un aldabonazo para el desarrollo de trabajos y experimentaciones que han tomado como base la importancia de los procesos naturales de desarrollo de la lengua y el énfasis en la adquisición. Se ha criticado también la idea de que el modelo se centra en proveer las condiciones adecuadas para que se produzca la adquisición de la lengua, en una especie de “vacío social”, y que los aspectos sociales del ambiente de aprendizaje (particularmente, la clase) son irrelevantes respecto al qué y al cómo aprenden los alumnos (Nunan 1988b).

El principio de que el aprendizaje no puede llegar a convertirse en adquisición es contestado por Richards (1985) a partir del hecho de que determinadas frases coloquiales, rutinas conversacionales o incluso formas verbales y frases que los alumnos han aprendido conscientemente pasan pronto a un uso automático e inmediato. McLaughlin (1978; en Muñoz Licerias 1992), en la misma línea crítica, considera que el Modelo del Monitor no es válido porque se basa en la experiencia subjetiva y no en actos de comportamiento y, al igual que Richards, niega el principio fundamental de Krashen de que lo “aprendido” no es válido para iniciar producciones y que sólo lo “adquirido” puede utilizarse para tal propósito.

## 4 Programa de procesos

### Enfoque

- sintético / analítico



- contenidos / metodología
- producto / proceso

## Referencias

El programa de procesos (*process syllabus*) se desarrolló en la Universidad de Lancaster a lo largo de los 80 y se utilizó inicialmente con alumnos de cursos de fines específicos. Está estrechamente relacionado con un enfoque curricular de la enseñanza. Sus mentores principales son Breen y Candlin (Breen 1984, 1987; Breen y Candlin 1980; Candlin 1987).

Los datos de la descripción se han extraído de *Three Approaches to Task-Based Syllabus Design*, de Long y Crookes (1992), del artículo de Breen citado más arriba (1987, pp. 166-170) y de Markee (1997).

## Descripción

Se fundamenta en principios educativos y filosóficos, más que psicolingüísticos. Parte de la base de que la comunicación y el aprendizaje también se encuentran situados socialmente dentro del grupo que constituye la clase. Cabe identificar, a este respecto, tres procesos relacionados: la comunicación, el aprendizaje y el proceso de grupo de la comunidad que constituye la clase.

Los contenidos, los materiales, la metodología y los procedimientos de evaluación no están determinados de antemano sino que son negociados entre el profesor y los alumnos a lo largo del curso. Los alumnos contribuyen, así, a la selección de los contenidos y los materiales y aportan información sobre cómo quieren que se les enseñe y evalúe. Este planteamiento de negociación implica que el programa no tiene carácter predictivo sino retrospectivo, esto es, da cuenta de lo que se ha ido enseñando. El diseño de un curso se concibe, así, como el desarrollo de cuatro diferentes niveles de decisión, en cada uno de los cuales los alumnos pueden elegir entre una serie de opciones:

- (a) decisiones generales sobre el aprendizaje de la lengua en clase (qué necesitan aprender los alumnos, cómo prefieren aprender, cuándo, con quién, etc.);
- (b) procedimientos alternativos para llevar a cabo esas decisiones (las bases de un eventual "contrato de trabajo" entre el profesor y los alumnos);
- (c) actividades alternativas: trabajo dirigido por el profesor, trabajo en grupo, laboratorio, etc.;
- (d) tareas alternativas, es decir, un banco de tareas pedagógicas entre las que los alumnos pueden elegir para realizar las actividades.

Finalmente, se proporcionan procedimientos para evaluar la efectividad de las opciones elegidas en el nivel (b), (c) y (d) en relación con los objetivos seleccionados en (a).

El programa se sitúa en estrecha relación con el currículo. Las líneas generales del currículo recogen una serie de intenciones pedagógicas, así como especificaciones de contenidos, criterios de evaluación e incluso bancos de materiales que pueden ser adaptados por los profesores para responder a las necesidades de los alumnos. El programa incluiría los contenidos y las actividades que se fueran negociando con los alumnos en cada curso particular.

## Observaciones

Markee (1997) observa que una versión "fuerte" de este programa presenta serias dificultades. De hecho, los informes realizados sobre las aplicaciones prácticas de este programa reflejan que el proceso de negociación se lleva a cabo sobre unas bases previas que limitan en cierto modo las decisiones de los alumnos, lo que refleja una versión "moderada" de los presupuestos del programa. Así, las decisiones de los alumnos sobre los contenidos que quieren aprender y las actividades que prefieren practicar se basan en parámetros bien definidos.

Por otra parte, la negociación de los profesores y los alumnos sobre las actividades requiere la existencia de un banco de materiales a disposición, algo que no siempre ocurre. Incluso aunque el banco exista, habría que plantearse si los materiales pueden ser comerciales o habrían de ser elaborados por los profesores. En todo caso, la organización del banco y la creación de un gran número de materiales y recursos de aprendizaje supone un gran esfuerzo por parte de los profesores.

Long y Crookes (1992), por su parte, consideran que este modelo supone una profunda redefinición de los papeles que desempeñan los profesores y los alumnos y una redistribución del poder y de la autoridad en clase demasiado radical, no aceptable en determinadas sociedades.

A pesar de estas dificultades, el programa presenta la ventaja de que permite a los alumnos estar en todo momento mejor informados sobre el curso. Los alumnos pueden ver, además, claramente reflejada en la actividad de clase la respuesta a sus necesidades objetivas y subjetivas y se sentirán probablemente más implicados en el éxito del curso. Por su parte, los profesores obtendrán una respuesta a su enseñanza de forma continuada a lo largo del curso, lo que les permitirá proponer las adaptaciones y modificaciones necesarias.

## 5 Programa basado en tareas

### Enfoque

- sintético / analítico
- producto / proceso
- contenidos / metodología

### Referencias

El programa basado en tareas (*task-based syllabus*), desarrollado por Long y Crookes (1992, 1993) se fundamenta en las investigaciones de la teoría de la adquisición de lenguas, particularmente en estudios descriptivos y experimentales que han comparado los resultados del aprendizaje dirigido con los del aprendizaje a través de procesos naturales, no dirigidos.

Los datos de la descripción se han extraído de *Three Approaches to Task-Based Syllabus Design*, de Long y Crookes (1992), del artículo de Breen (1987, pp. 161-166) y de Markee (1997).

### Descripción

Se basa en la creencia de que los alumnos pueden proceder analíticamente en su exploración de la comunicación de la nueva lengua y en el conocimiento y uso de las habilidades que ello implica. Esto responde al principio de que la metacomunicación es en sí misma un poderoso trampolín para el aprendizaje de la lengua. Organiza y presenta los objetivos de enseñanza y aprendizaje a través de la concreción de cómo el alumno puede desarrollar su competencia comunicativa mediante la realización de una serie de tareas. El modelo considera, por una parte, un tipo de tareas de carácter pedagógico, que permite la práctica de los aspectos formales de la lengua, y, por otra, las tareas propiamente comunicativas a las que los alumnos se ven enfrentados fuera de clase. Asume que la participación en tareas de comunicación que requieran que los alumnos movilicen y orquesten el conocimiento y las capacidades de forma directa será, en sí misma, un catalizador para el aprendizaje de la lengua.

Uno de los presupuestos principales de este programa es que las tareas de aprendizaje utilizan y recurren a las mismas habilidades que subyacen en la propia comunicación. Por tanto, interpretar y

expresar cómo funciona la comunicación en la nueva lengua, y negociar sobre ello, es decir, “comunicarse para aprender”, es un factor fundamental del programa de tareas. El fundamento de este enfoque dual de utilizar habilidades para comunicar y utilizar las mismas habilidades para aprender es que ambos factores contribuyen a las capacidades globales del alumno como comunicador.

Parte de un análisis previo de necesidades de los alumnos que permita determinar los tipos de tareas que habrán de ser practicadas en clase. El desarrollo del programa sigue los siguientes pasos:

- 1) Utilizar la identificación de las necesidades del alumno para identificar las tareas finales.
- 2) Clasificar las tareas finales en tipos de tareas. Así, por ejemplo, en un curso de auxiliares de vuelo, el servir el desayuno, la comida, la cena y los aperitivos y refrescos, puede ser clasificado dentro de "servir comidas y bebidas".
- 3) De los tipos de tareas, derivar tareas pedagógicas. Las tareas pedagógicas son las que, de hecho, trabajarán en clase los profesores y los alumnos, si bien habrá una evolución progresiva de este tipo de tareas en virtud de la cual se irán aproximando a las tareas comunicativas que motivaron su inclusión en el programa.
- 4) Establecer la secuencia de las tareas pedagógicas para formar un programa de tareas. La secuencia del programa se establecerá en función de una serie de criterios derivados del análisis de las propias tareas.
- 5) Evaluar los resultados utilizando pruebas adecuadas al enfoque por tareas. La evaluación se basará en la capacidad que tenga el alumno para resolver la tarea, a partir de criterios previamente establecidos, y no en la capacidad para resolver aspectos gramaticales concretos.

A diferencia de los programas formales y funcionales, no toma las cuatro destrezas como la manifestación esencial de las capacidades de un usuario de la lengua, sino aquellas capacidades que subyacen en todo uso de la lengua y que se reflejan de un modo indirecto en las cuatro destrezas: la capacidad de interpretar el significado (de textos hablados o escritos), expresar significados (a través del habla o la escritura) y negociar los significados.

A partir del análisis de tareas reales que ejemplifican la comunicación, se seleccionan y agrupan para el programa aquellas que son más comunes en una determinada situación o más generalizables (tareas centrales de las que pueden derivar otras) o más relevantes en función del interés y las necesidades del alumno, o bien una combinación de estos criterios.

## Observaciones

El programa parte de la idea de que la atención a los aspectos formales de la lengua puede tener efectos positivos en el aprendizaje, lo que no significa la vuelta a un tipo de programa de carácter sintético o a un método de enseñanza que considere sólo aspectos lingüísticos. Se trata, más bien, de un planteamiento que está a la vez centrado en los medios y en los fines y que supone, por tanto, un esfuerzo por relacionar el contenido (el eje convencional de un programa) con el modo en que el contenido puede ser practicado y, por ello, aprendido más eficientemente (convencionalmente, el terreno de la metodología).

Los propios autores reconocen que el modelo no está exento de problemas. La base de investigación sobre la que se sustenta, relacionada sobre todo con la teoría de la adquisición de lenguas y las aportaciones derivadas de las técnicas de observación de la clase, no constituye todavía un fundamento empírico suficientemente sólido. Los criterios de gradación y evaluación de las tareas adolecen, también, de suficiente experimentación en la práctica. Hay problemas con la delimitación de las tareas; así, los autores se preguntan cuántas sub-tareas pueden identificarse dentro de un tipo de tarea como "hacer la compra", e, incluso, si aquellas sub-tareas pueden, a su vez, dividirse en tareas menores. Por otra parte, el programa resultante de los pasos descritos anteriormente resulta demasiado estructurado, lo cual puede perjudicar el desarrollo de la autonomía de los alumnos (Long and Crookes 1992).

## Otros tipos de programas

### Programa proporcional

El programa proporcional (*proportional syllabus*) ha sido desarrollado por Yalden (1983; 1987), quien lo define como un intento de incluir un número de componentes que puedan ser tratados de forma sistemática y no sistemática. Así, el componente lingüístico es tratado de forma sistemática en los estadios iniciales del programa y de forma no sistemática en los estadios más avanzados. El componente que proporciona continuidad es el *tema*, que constituye la estructura de una serie de unidades o módulos de enseñanza. El tema se elige de acuerdo con las necesidades y deseos de los alumnos y pueden usarse distintos temas a lo largo de un curso. Los temas pueden estar relacionados con una asignatura, por ejemplo, si se trata de un entorno educativo, o bien con un ámbito profesional o con intereses de carácter general. Distintos aspectos particulares y actividades proporcionan el enfoque y el contenido de cada una de las unidades o módulos. Este modelo de organización implica una metodología orientada hacia las tareas, pero dado que está presente un tema general, las tareas están a menudo envueltas en una simulación relacionada con el tema. En cada módulo las proporciones pueden variar para asegurar el equilibrio entre la corrección lingüística y la fluidez comunicativa (Yalden 1987).

### Programa negociado o autodirigido

El programa negociado o autodirigido (*negotiated syllabus, self-directed learning*) ha sido desarrollado sobre todo por Holec (1980; 1981). Yalden describe el enfoque de este programa a partir de la diferenciación de papeles entre el lingüista, el alumno y el profesor (si bien una misma persona puede desempeñar los papeles de lingüista y de profesor). El lingüista y el alumno son los primeros actores y el profesor formaría parte del conjunto de recursos disponible. El lingüista prepara al alumno en la conducta que se espera de un buen alumno de lengua y luego tiene lugar un proceso de negociación con el alumno sobre el contenido de cada sesión de aprendizaje. En la relación entre el lingüista y el profesor, el lingüista mantiene el papel director, si bien comparte este papel con el alumno una vez que éste es capaz de asumirlo. (Para ampliar información, ver Holec 1980 y 1981; Yalden 1987).

### Programa de inmersión

El programa de inmersión (*subject-matter syllabus*) se centra en la enseñanza de una asignatura determinada a través de la nueva lengua. Este programa suele considerarse más desde la perspectiva de la experiencia educativa que desde la de los enfoques de enseñanza de segundas lenguas o lenguas extranjeras. Los programas de inmersión utilizan como medio de enseñanza una lengua diferente a la que los alumnos hablan en casa. El profesor enseña su asignatura de la forma habitual, generalmente concierta simplificación de la lengua, ritmo más lento y uso de gestos. No se requiere metodología y materiales específicos para la enseñanza de la nueva lengua, ya que el programa tiene que ver con los procedimientos pedagógicos relacionados con la asignatura que se enseña. (Para ampliar información, ver Swain 1978; Yalden 1987).

### Programa procedimental

El programa procedimental (*procedural syllabus*), asociado con el Proyecto de Enseñanza Comunicativa Bangalore-Madras, fue desarrollado en la India por Prabhu, Ramani y otros entre 1979 y 1984. Puede considerarse una variante de los programas basados en tareas, por lo que comparte ciertos rasgos con los modelos 4 y 5. Rechaza la idea de programa entendido como preselección y distribución de elementos lingüísticos para una determinada lección o actividad. La base de cada lección está constituida por un problema o una tarea. Las tareas son siempre pedagógicas o de aprendizaje, es decir, no responden a un análisis de las necesidades comunicativas

de los alumnos. El programa prescribe que las tareas deberán ser suficientemente motivadoras para mantener la atención de los alumnos, por lo que el énfasis debe ponerse en el significado. En la medida en que la atención se concentra en el significado, no hay corrección sistemática de los errores de los alumnos, aunque puede haber una reformulación posterior por parte del profesor. (Para ampliar información, ver Prahbu 1987; Long y Crookes 1992; Markee 1997).

## **Variables en la selección del tipo de programa**

La selección del tipo de programa más adecuado a cada situación de enseñanza particular dependerá de factores de muy distinta naturaleza. Algunos de estos factores serán externos a la situación de enseñanza y otros estarán íntimamente ligados al mismo proceso de enseñanza y aprendizaje. De la mayoría de los factores podremos tener información antes del comienzo del curso, por cuanto constituyen el objeto del “análisis de medios” al que me he referido en el capítulo 2 al considerar las bases generales del enfoque del curso. Otros factores, como las expectativas e intereses de los alumnos, o sus variables individuales y estilos de aprendizaje, serán considerados sobre todo una vez que el curso esté en marcha, si bien podemos partir de una base previa general, como puede ser el conocimiento de los rasgos generales de la tradición educativa del entorno de enseñanza, lo que nos permitirá tomar decisiones iniciales que podremos ir modificando a lo largo del curso.

Ya he adelantado al principio del capítulo que los modelos que se presentan son sólo ejemplos de algunas de las tendencias más frecuentes en el campo del diseño de cursos. Con frecuencia se darán combinaciones de rasgos de dos o más modelos, incluso aunque respondan a enfoques diferentes. Así, por ejemplo, en el caso de los programas de enfoque sintético, Yalden (1983) plantea las siguientes combinaciones:

- a) Un modelo en el que la enseñanza funcional se organiza en torno a un eje compuesto por una serie de unidades gramaticales (Brumfit 1980).
- b) Un modelo en el que las funciones constituyen el eje de organización. A partir de este eje se van presentando las estructuras gramaticales.
- c) Un modelo de enfoque variable, en el que se produce un cambio de énfasis de un aspecto a otro de la lengua a medida que el curso avanza (Allen 1983). En este modelo hay una evolución desde un eje estructural, centrado en las características formales de la lengua, hasta un eje centrado en el uso instrumental de la lengua.
- d) Un modelo en el que aparecen entrelazados distintos componentes: las funciones, las estructuras, los temas, etc.

Dentro de los programas analíticos, los basados en tareas -el de procesos, el de tareas y el procedimental- comparten rasgos que permiten concebir combinaciones que recojan aspectos de uno u otro modelo. Puede darse también la posibilidad de un curso de enfoque sintético y de corte nocio-funcionalista que incorpore en determinados momentos tareas y actividades orientadas por un enfoque analítico. Esto puede ocurrir en el caso de que el profesor programe un curso o siga un libro de texto nocio-funcional pero desee introducir tareas o actividades de vacío de información o de resolución de problemas que trasciendan la lógica de la organización de las funciones y sus realizaciones lingüísticas.

En cualquier caso, la selección del tipo de programa, o la elaboración de un tipo propio que sea combinación de aspectos de otros, habrá de tener en cuenta una serie de variables. Desarrollo brevemente a continuación algunas de las más significativas.

### **Papel de la lengua en el entorno**

El papel que desempeñe la nueva lengua en el entorno es una variable que afecta de lleno a las decisiones relativas al enfoque del programa. Las circunstancias condicionantes de enseñar, por ejemplo, español serán distintas en un entorno en el que esta lengua es lengua extranjera y en otro en el que es la lengua de comunicación habitual en el país. Las oportunidades de contacto con la lengua por parte de los alumnos serán cotidianas si el curso se desarrolla en un país hispanohablante y esporádicas en el caso de que el curso se desarrolle en un país no hispanohablante, lo que tendrá repercusión en aspectos como el ritmo de aprendizaje o las metas de los alumnos.

Esta variable tiene repercusiones en la selección del tipo de programa. En un entorno en el que la lengua que se enseña es lengua extranjera, dado que los materiales y recursos disponibles serán menos abundantes, y teniendo en cuenta que hay pocas oportunidades de contacto con la lengua, los programas que promuevan la comunicación en clase, como los programas basados en tareas, permitirán a los alumnos participar en interacciones y actividades que difícilmente podrán practicar fuera del aula.

### Política lingüística

Si el curso se inscribe en un currículo que promueve una institución educativa las decisiones que se adopten en cualquier fase de desarrollo del curso vendrán condicionadas por las prescripciones del propio currículo en cuanto plan general de actuación pedagógica. Si se trata del currículo que recoge las intenciones pedagógicas de una autoridad central, como un ministerio de educación o un departamento con competencias en esta materia, se inscribirá en la política lingüística que regula la acción educativa del sistema escolar en cuanto a la enseñanza de las lenguas extranjeras. El propio currículo establecerá prescripciones más o menos detalladas sobre la forma de organizar la enseñanza y los materiales que deban utilizarse, en función de los fines educativos que se pretendan. Un programa de inmersión en la lengua puede ser, por ejemplo, promovido desde la autoridad central para facilitar una rápida y amplia difusión en los distintos niveles educativos.

En el caso del currículo del sistema puede contarse con el factor de una cierta continuidad, que se corresponde con los años de escolarización. No obstante, ha de tenerse en cuenta que las metas de los alumnos con respecto a la nueva lengua son en este caso difusas y alejadas en el tiempo en la mayoría de los casos. En circunstancias de este tipo, Yalden (1987) sugiere que podría considerarse la posibilidad de aplicar un programa proporcional o un enfoque variable como el que he comentado más arriba en este mismo apartado. El factor de continuidad podría hacernos pensar también, como indica Yalden (op. cit.), en un programa natural, en la medida en que podrían plantearse metas acordes con el desarrollo de distintos estadios de aprendizaje. El programa natural requiere, no obstante, un análisis psicolingüístico sobre los estadios de progresión y unas condiciones ambientales para el aprendizaje que pueden chocar con las prescripciones del currículo escolar y las condiciones materiales en las que se desarrolla la enseñanza.

Si se trata de un currículo dirigido al público adulto, la selección del tipo de programa dependerá también de las prescripciones establecidas, si bien el factor de continuidad no estará garantizado. Si el currículo lo promueve una empresa que ofrece servicios a sus clientes y compromete su prestigio en el logro rápido de resultados, puede que la propia empresa suscriba un método, un programa y unos materiales que constituyen la imagen de marca de los servicios que se ofrecen y que los profesores deban aplicar a partir de unas pautas dadas. Yalden (op. cit.) sugiere que, si los objetivos del cliente que contrata el curso son muy concretos y el tiempo limitado, un programa de corte nocio-funcional podría resultar adecuado. Como veremos a continuación, los recursos pedagógicos disponibles pueden ser en este caso un factor determinante a la hora de inclinarse por un tipo u otro de programa.

## Medios y recursos disponibles

Las restricciones de los medios y recursos disponibles pueden ser consideradas por algunos profesores como una limitación y por otros como un reto. Como observa Graves (1996), los profesores pueden trabajar con o sin recursos físicos y materiales como libros, tecnología o determinado mobiliario. En algunos casos, La falta de recursos constituirá una importante limitación; en otros, puede estimular a los profesores a utilizar los materiales disponibles de forma creativa. El tiempo es otro factor que puede estar limitado y que afecta decisivamente al diseño de un curso. El tipo de actividades que proponga un profesor puede estar muy condicionado por el tiempo de que disponga, durante la clase o antes de la clase (Graves, op. cit.).

En las observaciones al programa de procesos, por ejemplo, he llamado la atención sobre las críticas que se hacen a este modelo por las condiciones que plantea en cuanto a la necesidad de disponer de un amplio banco de materiales a disposición de los profesores. Si este banco no existe, y si no hay trabajo de equipo que permita pensar en el desarrollo de un banco suficientemente dotado, es difícil abordar un tipo de programa que fomenta la negociación con los alumnos sobre la base de diferentes tipos de actividades y materiales disponibles. Aunque cabe el recurso al libro de texto y a materiales ya editados, puede que no satisfagan las necesidades derivadas del propio programa. Para un equipo de profesores, desarrollar un banco de materiales puede ser un reto y una labor estimulante, o puede convertirse en un problema debido a la falta de tiempo disponible.

Una dificultad práctica de aplicar los programas basados en tareas es la falta de materiales editados que respondan a las necesidades de este enfoque y, en todo caso, son los propios profesores los que deberán ir componiendo las tareas y actividades que respondan a un análisis previo de las necesidades de los alumnos. Hemos visto que el modelo 5 de programa basado en tareas establece una serie de pasos para derivar tareas pedagógicas de las comunicativas previamente identificadas. No hay mucha investigación que oriente este tipo de trabajo, por lo que la inversión de tiempo que requiere desarrollar un programa de este tipo no siempre garantiza unos buenos resultados. En ocasiones los profesores se ven incapaces, por falta de tiempo o de confianza en sí mismos, para abordar esta labor; en otras ocasiones, la convicción de que un enfoque adecuado a las necesidades de los alumnos permitirá obtener resultados más satisfactorios es un estímulo para superar las dificultades.

## Tipo de enseñanza: general / de fines específicos

Tradicionalmente se establece una diferencia entre un tipo de enseñanza de carácter general, enfocada al dominio general de la lengua, y la enseñanza de fines específicos, que persigue objetivos concretos en relación con intereses propios de los alumnos, derivados generalmente de sus necesidades profesionales. Cursos de fines específicos serían, por tanto, los cursos de negocios, o los destinados a controladores aéreos, por ejemplo. Puede considerarse, no obstante, que el desarrollo de determinadas destrezas propias del ámbito académico responde también a necesidades específicas de los alumnos, por lo que esta la idea de “fines específicos” puede ampliarse más allá del ámbito estrictamente profesional.

Los programas nocio-funcionales se desarrollaron en su origen como respuesta a necesidades específicas de los alumnos en determinados sectores de la actividad profesional, si bien ampliaron en seguida su enfoque hacia la enseñanza general de la lengua. Yalden (1987) sugiere que este tipo de programas podría ser adecuado para alumnos principiantes de cursos de fines específicos, mientras que un planteamiento como el del programa negociado podría responder a las necesidades de los alumnos avanzados de este mismo tipo de cursos. Hay que tener en cuenta que los cursos de fines específicos suelen responder a requerimientos de tiempo y de objetivos en ocasiones muy estrictos, pues generalmente pretenden alcanzar unos resultados en

un corto plazo por exigencias de la empresa o por las necesidades de los alumnos en relación con un nuevo puesto. El objetivo principal de estos cursos es el acceso a un uso funcional de la lengua y al conocimiento de vocabulario especializado. No obstante, el enfoque de los cursos específicos suele tener siempre en cuenta la importancia de las relaciones sociales en la actividad profesional de cualquier tipo, lo que conlleva una atención especial a aspectos como las comidas de negocios, las visitas de representación, etc. Esto permitiría hacer pensar en la posibilidad de aplicar también, en este tipo de cursos, el programa proporcional o el programa variable.

### Características de los alumnos

La edad de los alumnos, sus necesidades y expectativas, la tradición educativa de la que provienen, sus variables individuales y su estilo particular de aprendizaje son factores que deberán tenerse muy en cuenta a la hora de seleccionar el tipo de programa.

Desde la perspectiva de la enseñanza centrada en el alumno Nunan (1988a) señala las diferencias que se producen en el aprendizaje de los adultos con respecto a los niños. Los adultos están profundamente influidos por sus anteriores experiencias de aprendizaje, sus circunstancias presentes y sus proyectos de futuro, por lo que se muestran menos interesados en “aprender por aprender” que en aprender para alcanzar algún objetivo vital inmediato o no muy distante. Si trasladamos este planteamiento a la enseñanza de lenguas deberemos tener en cuenta que, en atención a las características del aprendizaje de los adultos, el tiempo de clase debe emplearse del modo más eficaz posible para enseñar aquellos aspectos de la lengua que los propios alumnos consideren más urgentes y necesarios, de manera que se mantenga en todo momento la necesaria motivación (Nunan, op. cit.). Para los adultos generalmente un curso de lengua es una inversión de tiempo y dinero y esperan resultados que permitan satisfacer sus objetivos. Incluso aunque el uso de la nueva lengua se vea como algo no inminente, otros intereses, como obtener un certificado de reconocimiento de un nivel de competencia en el idioma para fines de promoción profesional, pueden constituir un objetivo importante. La filosofía de la enseñanza centrada en el alumno parte precisamente del reconocimiento de la importancia de la participación de los alumnos en las decisiones relacionadas con el desarrollo del curso.

No siempre es fácil, sin embargo, la intervención de los alumnos en el sentido que pretende la enseñanza centrada en el alumno. Tanto en el caso de niños como en el de adultos, si la tradición educativa a la que pertenecen los alumnos responde a un modelo centrado en la autoridad del profesor, un enfoque del programa que otorgue a los alumnos un papel activo y una participación abierta en la toma de decisiones puede chocar con el sustrato educativo de los alumnos y provocar situaciones comprometidas. Esto no significa que el profesor deba renunciar a aquellos planteamientos que considere más eficaces desde el punto de vista pedagógico, pero deberá considerar las estrategias más adecuadas para lograr que el enfoque del programa pueda ser paulatinamente aceptado e incorporado por los alumnos. A este respecto, podría pensarse que los programas basados en tareas encontrarán previsiblemente más dificultades de desarrollo en los casos en los que el entorno educativo no fomente el papel activo en clase, el trabajo en grupo o la intervención espontánea de los alumnos. Las experiencias de los profesores no siempre corroboran, sin embargo, esta primera impresión. Como veremos en el próximo capítulo, la consideración de las variables individuales de los alumnos y de los rasgos que configuran sus estilos particulares de aprendizaje es determinante, más allá del sustrato educativo, a la hora de enfocar adecuadamente un programa.

### Fundamentos teóricos y creencias de los profesores

El currículo transmite unas intenciones educativas que reflejan determinadas posiciones teóricas y valores educativos. En el caso de la enseñanza de lenguas, el currículo reflejará la visión sobre



la naturaleza de la lengua y su aprendizaje que responda al paradigma dominante en un momento determinado. Los responsables del currículo tendrán interés en que las actuaciones pedagógicas que se desarrollen en la aplicación del proyecto curricular respondan a la filosofía y a los valores pedagógicos que se pretenden potenciar. Deberá invertirse para ello el tiempo, el esfuerzo y los recursos necesarios para que los principios de la innovación pedagógica puedan ser adecuadamente recibidos e interpretados por todos los que intervienen en el desarrollo del currículo. La política de formación de los profesores y la provisión de materiales y orientaciones curriculares es, en este sentido, decisiva.

Más allá de las prescripciones del currículo, y a veces en confrontación con ellas, los profesores fundamentan su práctica docente en creencias, a veces fuertemente arraigadas, que derivan de valores pedagógicos asumidos, de máximas y principios a los que se otorga especial credibilidad, de materiales y libros de texto de autores a los que reconocen autoridad o de prácticas pedagógicas que les han dado buen resultado y que incorporan como rutinas. Un proyecto curricular que pretenda un objetivo de innovación pedagógica y que no abra puertas a la confluencia de los valores pedagógicos que pretende y los ya asumidos por los profesores encontrará serias dificultades a la hora de lograr sus objetivos. Si el currículo pretende, por ejemplo, el cambio de un programa de corte sintético a otro analítico deberá facilitar la formación adecuada y las pautas de actuación necesarias para que el cambio pueda producirse. En este sentido, la reflexión del profesor sobre la propia práctica docente y el convencimiento por sí mismo de las ventajas de uno u otro tipo de programa es, probablemente, el camino más eficaz. El currículo deberá favorecer las condiciones para que esta reflexión pueda producirse en las mejores condiciones. En este sentido sería útil promover la investigación empírica a cargo de los profesores orientada a la comparación de tipos de programas, con el objetivo de obtener información sobre qué programas funcionan mejor en cada circunstancia.

## 6 Un programa centrado en el alumno

En años recientes, y sobre la base de las aportaciones de la teoría de la educación a la enseñanza de lenguas, se han venido haciendo esfuerzos por conciliar, desde la perspectiva del currículo, la aparente dicotomía entre contenidos y metodología. El enfoque humanista de la educación ha puesto el acento en la importancia de reconocer al alumno como centro y principal protagonista de las decisiones que hayan de adoptarse en cualquier proceso de enseñanza y aprendizaje. Considerar las necesidades, expectativas, capacidades, intereses y deseos del alumno, y llevarlo a la reflexión sobre las repercusiones de todo ello en su propio aprendizaje es, desde este punto de vista, el camino más adecuado para conseguir su implicación personal, mantener su motivación y favorecer la continuidad del estudio de la lengua de forma autónoma, en un proceso que se desarrolla como experiencia personal a lo largo de toda la vida.

En el proceso de enseñanza y aprendizaje desempeñan un papel determinante factores que tienen que ver con variables afectivas y cognitivas de los alumnos y con el papel que adopten en clase el profesor y los alumnos. La agenda del profesor habrá de incorporar, junto a la enseñanza de destrezas lingüísticas, el desarrollo en clase de destrezas que permitan a los alumnos aprender de modo más eficaz y descubrir sus formas preferidas de aprendizaje. Como adelanté en el capítulo 3, el análisis de necesidades objetivas y subjetivas, en distintos momentos del curso, puede ser un instrumento de extraordinaria eficacia a la hora de enfocar el programa desde una perspectiva que dé coherencia y pleno sentido a las decisiones relacionadas con los contenidos y con la metodología. Las necesidades objetivas, que incluyen datos factuales de la situación presente de los alumnos y la información necesaria sobre las lagunas o deficiencias observadas, nos permitirá centrar, ya al principio de curso, el alcance de los contenidos del programa. Las necesidades subjetivas, con el análisis de las variables individuales de los alumnos y sus estilos particulares de aprendizaje, nos irá dando la pauta, a lo largo del desarrollo del curso, de cuáles son las actividades y experiencias de aprendizaje más eficaces y nos permitirá, a partir de la negociación con los alumnos, orientar los objetivos y los contenidos del programa inicialmente establecidos y modificarlos si es necesario.

Aun a riesgo de simplificar mucho las cosas, podemos decir que el análisis de necesidades objetivas, que se refiere a las situaciones comunicativas en las que se encontrarán los alumnos, nos conduce a la especificación de los contenidos del programa, y que el análisis de necesidades subjetivas, derivado de los propios alumnos, nos permite tomar decisiones sobre la metodología. Conviene advertir, no obstante, que cabe también considerar una relación entre las necesidades subjetivas y los contenidos, en virtud de la cual los alumnos tienen la posibilidad de decidir lo que quieren aprender, y otra entre las necesidades objetivas y la metodología, que permitiría a los profesores decidir cómo se podrían enseñar mejor los contenidos del curso (Nunan 1988a).

### Necesidades objetivas y contenidos

En los enfoques tradicionales del diseño de cursos los contenidos del programa se seleccionan a partir del análisis lingüístico, que conduce a listas de *items* o elementos estructurales y léxicos cuya gradación se establece de acuerdo con criterios lingüísticos de complejidad y dificultad y estadísticas de frecuencia de léxico. Ya he comentado que el desarrollo de programas nocio-funcionales representó, en el ámbito del diseño de cursos, más una apertura del enfoque que un cambio de paradigma. Aunque los programas de este tipo ponen más atención en los propósitos para los que se utiliza la lengua, están todavía más centrados en la propia lengua que en el alumno y

la especificación de los contenidos es el resultado del análisis lingüístico más que de la investigación empírica sobre los usos que los alumnos dan a la lengua en diferentes situaciones de comunicación. Muchos cursos recientes empiezan con una lista de funciones y "encajan" los demás componentes alrededor de estas funciones. El problema es que esto da como resultado un programa que es poco más que una lista de elementos o *items* cuya gradación se ha establecido a partir de criterios intuitivos sobre simplicidad y complejidad de quien diseña el programa y de acuerdo con nociones poco precisas sobre aquello que parece ser de mayor utilidad para el alumno (Nunan op. cit.). Este enfoque ha recibido el mismo tipo de críticas que se hacen contra los programas estructurales. Recientemente, los modelos que relacionan el diseño de programas con el análisis de las necesidades de los alumnos, en cuanto futuros usuarios de la lengua que aprenden, han puesto el acento en la consideración de los factores que intervienen en las situaciones de comunicación y en las habilidades y conocimientos que requiere el alumno para desenvolverse en ellas.

Desde una perspectiva de la enseñanza centrada en el alumno, Tudor (1996) considera que se puede enfocar la enseñanza comunicativa de la lengua desde el punto de vista de su función mediadora entre las intenciones comunicativas de los alumnos y las demandas de las situaciones en las que los alumnos necesitan utilizar la lengua. Dado que hay una enorme variedad tanto de posibles intenciones comunicativas como de situaciones en las que puede usarse la lengua, el análisis de necesidades desempeña un papel clave. El uso de este procedimiento es más evidente cuando se trata de identificar una serie más o menos concreta de situaciones comunicativas (guía turístico, controlador aéreo, etc). Pero incluso cuando las necesidades de los alumnos son menos específicas se requiere también una selección (ej: en el caso de que el curso ponga énfasis en la lengua escrita, deberá decidirse el tipo de texto: literario, periodístico, etc; en el caso de un curso con énfasis en la comunicación oral, habrá que seleccionar las situaciones y el registro en cada caso). Según el análisis de Tudor (op. cit.), el análisis de necesidades incluiría la identificación de los siguientes aspectos:

- Situaciones de uso (lugar, participantes y modo de interacción).
- Objetivos funcionales (que se pretende lograr en estas situaciones).
- Actividades comunicativas (que los alumnos necesitarán realizar para alcanzar sus objetivos).
- Formas lingüísticas (mediante las que se realizarán las actividades).
- Parámetros de actuación (que operan en las situaciones-meta).

Una vez identificados los elementos que han de ser objeto de análisis, el responsable del diseño del curso se enfrenta al problema de cómo recabar los datos necesarios. Cabe considerar dos caminos a este respecto:

- derivar la información del estudio de las características de las situaciones en las que se usará la lengua;
- obtener la información de los propios alumnos.

En el primer caso pueden seguirse distintos procedimientos para estudiar las situaciones-meta: Tudor (op. cit.) sugiere los siguientes: la observación de la conducta de hablantes nativos; el estudio de casos (observación cotidiana del alumno en el uso de la lengua en las situaciones-meta); la recogida de datos de las situaciones-meta (mediante audio, vídeo, materiales escritos); los informantes cualificados (empleados de instituciones educativas, personas implicadas en el ámbito de actividad de que se trate, profesores expertos, antiguos alumnos). Las dificultades que conllevan estos procedimientos hacen con frecuencia muy compleja la labor. Así, es evidente que la observación directa de hablantes nativos en situaciones de comunicación exige mucho tiempo y recursos. Puede conseguirse, por ejemplo, si se trata de definir las situaciones de uso de un camarero o en una oficina de correos, pero es mucho más complicado en el caso de una reunión de negocios. Los libros de texto pueden ser una buena fuente de información, pero no está claro si las formas que presentan las muestras de lengua derivan de la observación de las situaciones-meta o simplemente de las intuiciones del autor. En cuanto a los conocimientos

especializados que se requieren para diseñar un curso de fines específicos, es difícil que el profesor sea competente en la materia de que se trate, salvo que coincida con un ámbito de su propia experiencia. Puede decirse que, en general, el acceso a las realizaciones lingüísticas se complica porque hay una gran falta de información detallada sobre las estructuras lingüísticas que se requieren para las diferentes situaciones de uso (Tudor, op. cit.).

El otro camino que podemos seguir para recabar los datos necesarios es extraer la información de los propios alumnos. Dado que los alumnos serán los usuarios de la lengua, son ellos los que, en última instancia, tienen algo significativo que decir sobre lo que necesitan aprender. Es preciso, por tanto, ayudar a los alumnos a que formulen sus necesidades de un modo que pueda ser trasladado a objetivos claros. En el capítulo 3 he presentado algunos procedimientos de análisis, como los cuestionarios o las entrevistas, que nos permitirán obtener información de los alumnos. En esta fase cabría considerar otros procedimientos de análisis, como la observación de los alumnos en clase por parte del profesor, los diarios de los alumnos o la autoevaluación. Las entrevistas y los cuestionarios nos ayudan a definir objetivos y contenidos al inicio del curso, mientras que la observación, los diarios o la autoevaluación, en cuanto instrumentos que aplicamos al análisis del proceso, nos permitirían contrastar en qué medida la selección inicial de los objetivos y contenidos responde a las necesidades de los alumnos o requiere una ampliación, reducción o reorientación.

Los datos que podamos obtener de los alumnos son importantes no sólo para definir las necesidades de comunicación de las situaciones-meta, sino también para identificar las lagunas de los alumnos, esto es, para desarrollar el análisis de las deficiencias o de la situación presente, al que me he referido en el capítulo 3 al comentar los tipos de análisis de necesidades que identifica West (1994). Como veíamos, este tipo de análisis considera las habilidades actuales del alumno en relación con las que necesitará para desenvolverse en las situaciones de comunicación que se hayan definido. Ya he apuntado que el análisis de las situaciones-meta y el de deficiencias son complementarios respecto a las necesidades objetivas de los alumnos. El análisis de las deficiencias o lagunas del alumno implicaría, básicamente, dos procesos:

- Establecer el orden de prioridad de las necesidades identificadas en el análisis de las situaciones-meta. En el caso de un grupo de alumnos que necesite leer artículos de una determinada especialidad académica y redactar informes relativos a distintos aspectos de esa misma especialidad, si se da la circunstancia de que los alumnos ya tienen suficientes habilidades de lectura, no merece la pena invertir tiempo y esfuerzo en practicar esta destreza, por lo que habrá que centrar el programa en la práctica de la escritura.
- Evaluar de forma detallada los conocimientos y las habilidades de los alumnos con respecto a la destreza o destrezas que sean objeto del programa. Las pruebas de diagnóstico o la autoevaluación de los alumnos pueden ser procedimientos útiles a la hora de seleccionar los contenidos y las actividades relevantes.

En relación con la especificación de los contenidos a partir de los datos de los alumnos, Nunan (1988a) observa que un procedimiento que algunos profesores han encontrado útil es empezar por derivar tareas y destrezas de los objetivos expresados por los propios alumnos. Las tareas y destrezas proporcionarían un esquema integrado, y los temas, materiales y situaciones apropiados que se derivan de un análisis de los datos de los alumnos podrían ser incorporados al esquema. De esta "parrilla" de planificación podrían derivarse una serie de objetivos de actuación o de conducta. El proceso se desarrollaría conforme a los siguientes pasos, que resumo a partir de la propuesta de Nunan (op. cit., p. 62-66):

- 1) Se examinan los datos de los alumnos y se extrae información relativa a los propósitos por los cuales los alumnos asisten al curso, propósitos que pueden ser trasladados a objetivos comunicativos. Esta información será a menudo expresada en términos generales, de tipo funcional. Por ejemplo:

Me gustaría ser capaz de:

- hablar a mis vecinos \*
- conocer la cultura del país
- leer periódicos
- entender la radio y la televisión
- rellenar formularios
- leer avisos y noticias
- hablar con el profesor de mi hija \*
- seguir estudios universitarios
- entender a la gente en mi lugar de trabajo \*

- 2) Se especifican las actividades comunicativas y las habilidades y destrezas que los alumnos necesitarán para alcanzar los objetivos. Por ejemplo, tres de los objetivos recogidos arriba se refieren a una actividad de la vida real como mantener una conversación (vid. \*). Así, en un nivel intermedio, por ejemplo, estos objetivos podrían incluir:

- identificar el tema de conversación
- expresar falta de comprensión
- intercambiar saludos
- proporcionar detalles personales
- indicar gustos y disgustos
- describir objetos
- ofrecer y pedir ayuda
- comprobar que uno ha comprendido correctamente
- comprobar que uno ha sido comprendido correctamente

Nunan advierte que, aunque algunas de estas actividades son similares a los encabezamientos de los listados funcionales, se diferencian de ellos en que están reunidos bajo un objetivo y por tanto proporcionan un esquema más coherente que el propuesto por los programas nocio-funcionales.

- 3) Se sitúan las tareas en su contexto (temas, lugares, interlocutores, etc.). Las especificaciones derivadas en este nivel pueden combinarse con la lista de las actividades y habilidades para producir "parrillas" de planificación.
- 4) Se seleccionan los elementos lingüísticos (nociones, estructuras, léxico, etc) que será necesario presentar para que los alumnos sean capaces de poner en práctica las habilidades previamente determinadas. Nunan comenta que hay debate sobre si este paso es necesario. Puede argumentarse que si especificamos y enseñamos las actividades, los exponentes lingüísticos saldrán por sí solos, aunque el mismo autor reconoce que esta afirmación requiere todavía mayor evidencia empírica.
- 5) Se definen un número de objetivos específicos que estén relacionados, mediante las actividades y las habilidades identificadas, con los objetivos de los alumnos. Al definir este tipo de objetivos podrá disponerse de una serie de criterios que permitirán juzgar la efectividad del proceso de aprendizaje. Nunan propone definir los objetivos en términos de actuación o de conducta, lo que conlleva establecer la actividad de que se trate, las condiciones y el nivel requerido.

Una adecuada explotación de los datos que recabamos de los alumnos puede ser, como acabamos de ver, extraordinariamente útil a la hora de definir los parámetros del curso de acuerdo con criterios que sean verdaderamente relevantes para los alumnos.

## Necesidades subjetivas y metodología

Como he adelantado ya, las necesidades *subjetivas* comprenden las necesidades cognitivas y afectivas del alumno en la situación de aprendizaje y derivan de la información que obtenemos sobre factores como la personalidad de los alumnos, su confianza, sus actitudes, sus deseos y expectativas con respecto al aprendizaje de la lengua, así como su estilo cognitivo y sus estrategias de aprendizaje. Como observa Brindley (1989), parece que, si bien la mayoría de los profesores se encuentran en disposición de diagnosticar las necesidades objetivas de los alumnos mediante la combinación de datos personales e información sobre las pautas necesarias de interacción, la identificación sistemática de las necesidades subjetivas les resulta mucho más complicada. Esto no es sorprendente, dada la compleja naturaleza de las variables en cuestión, el grado todavía incipiente de desarrollo de las técnicas de medición de las variables afectivas y la falta de información sobre las diferencias de estilos de aprendizaje.

Williams y Burden (1997) comentan, a propósito de la metodología de la investigación sobre las diferencias individuales, que el interés por este asunto deriva de los estudios de la psicometría, rama de la psicología dedicada a la medición científica de los rasgos individuales y las habilidades humanas. El progreso en este campo ha llevado paulatinamente a una mayor precisión en la medición de características humanas como la inteligencia, la extraversión, la toma de riesgos y otras muchas. Los resultados de tales mediciones se han utilizado después para predecir las capacidades de aprendizaje de los individuos, y como consecuencia de esas predicciones se han llevado a cabo iniciativas en el ámbito de la enseñanza tales como el agrupamiento de alumnos por habilidad.

Es un hecho que el reconocimiento de la importancia de las necesidades subjetivas de los alumnos implica una serie de importantes cambios con respecto al enfoque tradicional en la toma de decisiones relativas a la metodología. En este sentido, Tudor (1996) destaca la necesidad de replantear la planificación y aplicación de los procedimientos metodológicos en función de las necesidades subjetivas de los alumnos, lo que conlleva una especial complejidad. Las necesidades subjetivas pueden interpretarse como aquellos factores de naturaleza psicosocial o cognitiva que influyen en la forma en que los alumnos perciben el proceso de aprendizaje e interactúan con él. Las necesidades subjetivas pueden verse desde dos perspectivas: las diferencias individuales y el estilo de aprendizaje.

### Las diferencias individuales

La importancia que tiene el estudio de las diferencias individuales a la hora de aprender una lengua extranjera es hoy ampliamente reconocida. Las características individuales que aportan los alumnos al proceso de aprendizaje afectan de forma decisiva tanto a la forma en que aprenden como a los resultados del propio aprendizaje. Algunos ejemplos de estas características, que conllevan diferencias individuales, son fácilmente reconocibles, como la edad, la personalidad, la aptitud, la inteligencia y la motivación, que se consideran características que influyen en el éxito a la hora de aprender una nueva lengua. Otros no resultan tan evidentes, si bien su importancia es también decisiva en el proceso de aprendizaje: los estilos y las estrategias cognitivas, la ansiedad, la autoestima y la disposición a correr riesgos.

Los especialistas reconocen que, a pesar de los avances de los últimos años en el estudio de la dimensión afectiva en la enseñanza de lenguas, no resulta fácil identificar estos factores y determinar cómo influyen en el proceso de aprendizaje. Como observan Williams y Burden (1997; traducción al español 1999, p. 98):

... la misma expresión diferencias individuales se ha tomado de la psicología, donde existe una bibliografía aún más amplia sobre este asunto. Sin embargo, diríamos que hay varios problemas relacionados con el enfoque que se ha adoptado habitualmente para trabajar en este campo y que tienen que ver con la selección que de las características del alumno concreto se ha hecho para el

trabajo de investigación, la medida de esas características y la aplicación práctica vigente de dichas medidas. Uno de los problemas principales es que la investigación a menudo tiene poco valor práctico para los profesores y otros profesionales. Más que proporcionar ideas sobre las diferencias que hay entre los alumnos y sobre la mejor manera de ayudarlos, la misma índole de la investigación y, en concreto, el enfoque adoptado en la medición, de alguna manera ha perdido de vista al individuo.

Las diferencias individuales ejercen una influencia en el modo en el que los alumnos reaccionan a aspectos del estudio de la lengua y conforman sus preferencias con respecto a la naturaleza y la organización de las actividades de aprendizaje. Cabe distinguir dos tipos:

- Variables *psicosociales*: se refieren a las reacciones psicológicas y afectivas de los alumnos ante aspectos interpersonales del estudio de la lengua: introversión-extraversión; ansiedad; confianza en uno mismo; autoestima. Los estudios sobre los efectos negativos de la *ansiedad*, por ejemplo, en el aprendizaje de la lengua extranjera han revelado que en los primeros estadios de aprendizaje este factor no es significativo, porque las experiencias negativas no constituyen todavía un afecto negativo o la expectativa de error que caracteriza la ansiedad; sin embargo, en estadios posteriores puede observarse una relación entre la ansiedad y las actuaciones del alumno (Gardner y MacIntyre 1992). Por otra parte, el proceso de aprendizaje de la lengua puede afectar negativamente a la *autoestima* del alumno, que puede sentir una pérdida de eficacia en su modo habitual de expresarse, o bien una pérdida de su prestigio social (Tudor 1996).
- Variables *cognitivas*: tienen que ver con el modo en que los alumnos organizan su experiencia del mundo en relación con el aprendizaje de la lengua y cómo prefieren aprender: tolerancia a la ambigüedad; toma de riesgos; estilo cognitivo. Tanto la *tolerancia a la ambigüedad* como la *toma de riesgos* influyen en las reacciones de los alumnos ante las incertidumbres inherentes al aprendizaje de la nueva lengua, por lo que pueden considerarse estrechamente vinculados. La tolerancia a la ambigüedad supone la capacidad de aceptar situaciones confusas. En cuanto a la capacidad del alumno para asumir riesgos, podría pensarse que un rechazo de la toma de riesgos puede limitar la exploración de la lengua por parte de los alumnos y llevarlos a evitar oportunidades de aprendizaje potencialmente productivas. El *estilo cognitivo* se refiere a la forma habitual que tiene el alumno de procesar la información y, en sentido general, de organizar sus percepciones del entorno y su interacción con él. Comprende una serie compleja de procesos. Las diferencias entre unos individuos y otros pueden situarse a lo largo de escalas como las siguientes (Tudor, op. cit.):

Simultáneo / sintético - secuencial / sucesivo	
Impulsivo / global	- analítico/ reflexivo
Holístico	- analítico

Otros eje puede ser el dominio del hemisferio izquierdo (procesamiento de información lógico, analítico, lineal) / hemisferio derecho (procesamiento sintético, holístico, imaginativo). Los individuos con dominio del hemisferio izquierdo son mejores en tareas como producir palabras separadas, desarrollar secuencias de operaciones, clasificar y etiquetar aspectos concretos, etc. Los individuos con dominio del derecho son mejores en el manejo de la lengua como un todo, mayor sensibilidad a reacciones emocionales, metáforas, experiencias artísticas, etc.

Hay que decir que los resultados obtenidos hasta la fecha en el análisis de estas variables nos obliga a aportar una nota de cautela con respecto a la eficacia de las técnicas y las pruebas concretas que se utilizan. Como observan Williams y Burden (op. cit.), las pruebas normalizadas suelen dar como resultado una curva de distribución normal en la que la mayoría de las personas obtendrá puntuaciones cercanas a la mediana, mientras que un porcentaje muy

pequeño (2 o 3%) se situará a una distancia considerable, hacia arriba o hacia abajo, de la mediana, lo que lleva a concluir que las pruebas nos dicen muy poco respecto a la mayoría de los individuos y, por tanto, ofrecen poca información a los profesores respecto a lo que tienen que hacer en sus aulas con los alumnos considerados individualmente. Por ello, a la hora de considerar las variables individuales de los alumnos desde la perspectiva del aprendizaje de la lengua, Williams y Burden proponen un enfoque constructivista, dado que cada alumno contribuye con un conjunto diferente de conocimientos y de experiencias al proceso de aprendizaje y “construye” de forma diferente el sentido que da a la situación a la que se enfrenta. El aprendizaje es esencialmente personal e individual; dos personas no aprenden precisamente lo mismo en cualquier situación concreta de aprendizaje. La comprensión que un individuo tiene del mundo se ve modificada constantemente conforme adapta los conocimientos existentes a la nueva información (Williams y Burden, op. cit.). El profesor, en vez de preguntarse en qué difieren los alumnos entre sí y cómo puede medir tales diferencias, podría encontrar más útil plantearse preguntas como las siguientes (op. cit., p.104):

...¿de qué forma se perciben los alumnos como estudiantes de idiomas?, ¿cómo afectan estos “constructos personales” al proceso de aprendizaje de un idioma?, ¿cómo se las arreglan los individuos para dar sentido a su aprendizaje? y ¿de qué manera podemos contribuir como profesores a que los alumnos den un sentido personal a su aprendizaje?

### El estilo de aprendizaje

Dada la dificultad que supone la medición de las distintas variables individuales, y teniendo en cuenta que no sería productivo construir un enfoque pedagógico en torno a cada una de ellas, aunque todas tengan su importancia y deban tenerse siempre en cuenta, los investigadores se han preocupado por encontrar una herramienta sencilla que permita captar el grado de implicación psicosocial y cognitiva de los alumnos en el estudio de la lengua. Con este objetivo se desarrolla el constructo de “estilo de aprendizaje”, que comprende distintas conductas que sirven como indicadores de cómo una persona aprende del entorno y se relaciona con él. El estilo de aprendizaje puede considerarse como un modelo consistente de conducta pero con un cierto componente de variabilidad individual. En este sentido, los distintos estilos son modelos globales que dan una dirección general a la conducta de aprendizaje. Willing (1988; en Oxford y Ehrman 1993, p.52) define el estilo de aprendizaje como “...una serie de características que permiten agrupar a las personas en tipos o que sitúan a un individuo en un punto a lo largo de una escala descriptiva... El estilo de aprendizaje es más concreto que el estilo cognitivo en la medida en que contempla directamente la totalidad del funcionamiento psicológico en cuanto afecta al aprendizaje”.

Además de los factores psicosociales y cognitivos ya considerados, el estilo de aprendizaje incluye una variable de preferencia de tipo sensorial: visual, auditiva y táctil. La combinación de estas series de variables (características psicosociales, cognitivas y sensoriales de un individuo) conllevan una serie de modos preferidos de conducta que pueden describirse como el estilo individual de aprendizaje. El principal objetivo de la investigación en torno al estilo de aprendizaje es ayudar a los profesores a que sean capaces de captar las conductas de aprendizaje de los alumnos a partir de un número finito de polos de diferencias, de manera que puedan responder a las necesidades subjetivas de los alumnos de un modo fundamentado (Tudor, op. cit.).

En el anejo 1 se reproduce un cuestionario sobre preferencias de estilo de aprendizaje, que permite identificar la forma en que los alumnos aprenden mejor. El cuestionario establece seis diferentes categorías de estilos: visuales, auditivos, táctiles, sociales, cinestésicos e individuales. Cada uno de estos tipos podría caracterizarse del siguiente modo (Richards y Lockhart 1994; traducción al español 1998, p. 68):



- a. **Visuales.** Reaccionan ante las nuevas informaciones de manera visual y prefieren representar sus experiencias de manera visual, pictórica y gráfica. Se benefician mucho de la lectura y aprenden bien viendo palabras en libros, cuadernos de trabajo y en la pizarra. A menudo, pueden aprender por sí solos con libros y toman notas de las explicaciones para recordar las nuevas informaciones.
- b. **Auditivos.** Estas personas aprenden mejor de las explicaciones orales y de escuchar palabras. Les beneficia escuchar cintas, enseñar a otros alumnos y conversar con sus compañeros y profesores.
- c. **Cinestésicos.** Estas personas aprenden más cuando se implican físicamente en la experiencia. Recuerdan la nueva información cuando participan activamente en actividades, excursiones o juegos de roles.
- d. **Táctiles.** Estas personas aprenden mejor cuando efectúan actividades “manuales”. Les gusta manipular materiales, construir, arreglar o fabricar cosas o ensamblarlas.
- e. **Sociales.** A estas personas les gusta la relación de grupo y aprenden mejor cuando trabajan con otros en clase. La interacción de grupo les ayuda a aprender y a comprender mejor el material nuevo.
- f. **Individuales.** Estas personas prefieren trabajar solas. Pueden aprender nueva información por sí mismas y la recuerdan mejor si la han aprendido solas.

Desde el enfoque constructivista de Williams y Burden, el profesor podría ayudar y estimular a los alumnos a que fueran capaces de llevar a cabo las siguientes iniciativas en relación con su propio aprendizaje (op. cit., p. 111):

- definir tanto de forma cognitiva como social sus propias actitudes hacia el aprendizaje de idiomas y sus puntos fuertes y débiles.
- desarrollar su planificación individual para aprender el idioma;
- responsabilizarse de llevar a cabo sus planes;
- evaluar de forma realista su progreso y los motivos de sus éxitos y fracasos;
- participar en la selección de las actividades de aprendizaje;
- asumir la responsabilidad de ayudarse mutuamente con el fin de llevar a cabo sus planes de aprendizaje.

Williams y Burden concluyen que, para que el profesor de idiomas comprenda al individuo, se requiere de algo más que el conocimiento de las diferencias entre los alumnos respecto a ciertos rasgos fijos de habilidad. El profesor deberá comprender que cada uno tiene una perspectiva peculiar respecto al mundo y su posición en el mismo (op. cit., p. 116):

Cada uno de nosotros enfocará las tareas de aprendizaje de idiomas de forma diferente como resultado de estas perspectivas individuales. Por eso, el profesor debe buscar formas que ayuden a los alumnos a controlar su aprendizaje, a crear un nivel de autoestima adecuadamente positivo, a darse cuenta de lo que controlan respecto a lo que les ocurre en su vida y, por tanto, a considerar sus éxitos y sus fracasos como inestables y controlables. Al capacitarlos de esta manera, podemos ayudar a los alumnos a que lleguen a ser verdaderamente autónomos.

La labor del profesor en relación con los estilos de aprendizaje de sus alumnos consiste, por tanto, en gran medida, en el desarrollo de actitudes individuales y de grupo que permitan crear en clase un clima propicio para el aprendizaje. Esto no es tarea fácil. El profesor advertirá que en un mismo grupo de alumnos se decanta una diversidad de estilos de aprendizaje, que responden a uno o varios de los tipos que especifican Richards y Lockhart. Incluso un mismo alumno puede tener rasgos de dos o más tipos. ¿Cómo puede el profesor responder a las necesidades subjetivas del grupo, una vez identificadas? Con otras palabras, ¿cómo puede el profesor proveer la metodología adecuada a los estilos de aprendizaje de sus alumnos? Tudor (op. cit.) propone dos caminos: uno sería seleccionar procedimientos metodológicos que coincidan con las preferencias de los alumnos; otro, enfrentar a los alumnos a formas de trabajo y de estudio que difieran de sus preferencias y estilos, con idea de ampliar la conciencia de los alumnos sobre las opciones de aprendizaje y contribuir a que abran su mente y sus modos de hacer a posibilidades nuevas.

La aplicación práctica de este planteamiento requiere por parte del profesor una gran dosis de flexibilidad y sentido práctico. Habrá actividades, ejercicios o materiales que sean estimulantes y satisfactorios para algunos miembros del grupo, pero que no encajen en el estilo o estilos de otros. El profesor deberá llevar al ánimo del grupo el interés de un enfoque en el que

tiene sentido enfrentarse a procedimientos metodológicos que no respondan a las características, preferencias o estilos de determinados alumnos en un momento dado, si bien en otro momento estos mismos alumnos podrán practicar actividades más afines con su línea de aprendizaje. Se impone, en este caso, una vez más, la negociación y la consulta en clase como forma de trabajo y como enfoque principal de las decisiones que se vayan adoptando a lo largo del desarrollo del curso.

## Bibliografía

- ALATIS, J. E. (ed.) (1978). *International Dimensions of Bilingualism*. Georgetown Round Table on Languages and Linguistics. Washington, D.C. Georgetown University Press.
- ALLEN, J.P.B. (1983). «A three-level curriculum model for second language education». *Canadian Modern Language Review*, 40.
- ALTMAN, H., y C. JAMES (eds.) (1980). *Foreign Language Teaching: Meeting Individual Needs*. Oxford. Pergamon Press.
- BREEN, M. P. (1984). *Process syllabuses for the language classroom*, en C.J. BRUMFIT (ed.) (1984).
- (1987). «Contemporary Paradigms in Syllabus Design». *Language Teaching*, 20 (2 y 3).
- (1990). «Paradigmas actuales en el diseño de programas», en *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 7 y 8.
- BREEN, M. P. y C. N. CANDLIN (1980). «The essentials of a communicative curriculum in language teaching». *Applied Linguistics* 1, 2.
- BRINDLEY, G. (1989). *The role of needs analysis in adult ESL programme design*, en R. K. JOHNSON (ed.) (1989).
- BROWN, J. D. (1989). *Language program evaluation: a synthesis of existing possibilities*, en R. K. JOHNSON (ed.) (1989). Cambridge. Cambridge University Press.
- BRUMFIT, C. J. (1980). «From defining to designing: communicative specifications versus communicative methodology in foreign language teaching». *Studies in Language Acquisition* 3, 1.
- (ed.) (1984). *General English Syllabus Design*. Oxford. Pergamon Press.
- CANALE, M. y M. SWAIN (1980). «Theoretical Bases of Communicative Approaches to Second Language Teaching and Testing». *Applied Linguistics* 1, 1.
- CANDLIN, C. N. (1987). *Toward Task-based language learning*, en C. N. Candlin y D. F. Murphy (eds.) (1987).
- CANDLIN, C. N. Y MURPHY (eds.) (1987) *Language learning tasks*. Lancaster Practical Papers in English Language Education 7. Hemel Hemstead. Prentice Hall.
- CROOKES, G. y S. M. GASS (eds.) (1993). *Task in a pedagogical context: Integrating theory and practice*. Clevedon, Avon. Multilingual Matters.
- DUBIN, F. y E. OLSHTAIN (1986). *Course Design. Developing Programs and Materials for Language Learning*. Cambridge. Cambridge University Press.
- GARCÍA SANTA-CECILIA, A. (1995). *El currículo de español como lengua extranjera*. Madrid. Edelsa.
- (1999). *El diseño curricular del Instituto Cervantes y la enseñanza mediante tareas*, en J. Zanón (ed.) (1999).
- GARDNER, R. C. y P. D. MACINTYRE (1992). «A student's contributions to second-language learning». Part 1 and 11. *Language Teaching*, 25,4 y 26,1.
- GRAVES, K. (1996). *Teachers as Course Developers*. Cambridge. Cambridge University Press.
- GRONDLUND, N. E. (1981). *Measurement and Evaluation in Education*. Nueva York. Macmillan.
- (1978). *Language as a Social Semiotic*. Londres. Edward Arnold.
- HOLEC, H. (1980). «Learner needs: meeting needs in self-directed learning», en ALTMAN Y JAMES (eds.) (1980).
- (1981). *Authonomy & Foreign Language Learning*. Oxford. Pergamon Press.
- HUTCHINSON, T., y A. WATERS (1987). *English for Specific Purposes: A Learning-Centered Approach*. Cambridge. Cambridge University Press.
- JOHNSON, R. K. (1989). *The Second Language Curriculum*. Cambridge. Cambridge University Press.
- KRASHEN, S. D. (1981). *Second Language Acquisition and Sec-ond Language Learning*. Oxford. Pergamon Press.
- (1982). *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. Oxford. Pergamon Press.
- (1985). *The Input Hypothesis: Issues and implications*. Nueva York. Longman.
- KRASHEN, S. D. y T. D. TERRELL (1983). *The Natural Approach to Language Learning*. Oxford. Pergamon Press.
- LONG, M. H. y G. CROOKES (1992). «Three Approaches to Task-Based Syllabus Design». *TESOL Quarterly* 26, 1.
- (1993). «Units of analysis in syllabus design: The case of task», en G. CROOKES y S. M. GASS (eds.).
- (1975). *Preparing Instructional Objectives*. Palo Alto. Fearon Publishers.
- MARKEE, N. (1997). *Managing Curricular Innovation*. Cambridge. Cambridge University Press.

- McLAUGHLIN, B. (1978). «Algunas consideraciones metodológicas sobre el modelo del monitor», en J. Muñoz Licerias (comp.) (1992).
- MÚÑOZ LICERAS, J. (comp.) (1992). *La adquisición de las lenguas extranjeras*. Madrid. Editorial Visor.
- NUNAN, D. (1988a). *The Learner-Centred Curriculum*. Cambridge. Cambridge University Press.
- (1988b). *Syllabus Design*. Oxford. Oxford University Press.
- (1989). *Designing Tasks for the Communicative Classroom*. Cambridge. Cambridge University Press.
- OXFORD, R. y M. EHRMAN (1993). "Second language research on individual differences". *Annual Review of Applied Linguistics* 13.
- PRABHU, N. S. (1987). *Second Language Pedagogy*. Oxford. Oxford University Press.
- RICHARDS, J. (1985). *The Context of Language Teaching*. Cambridge. Cambridge University Press.
- (1990). *The Language Teaching Matrix*. Cambridge. Cambridge University Press.
- RICHARDS, J. C., Y C. LOCKHART (1994). *Reflective Teaching in Second Language Classrooms*. Cambridge. Cambridge University Press.
- (1998). *Estrategias de reflexión sobre la enseñanza de idiomas*. Madrid. Cambridge University Press (sucursal en España).
- RICHARDS, J. C., J. PLATT y H. WEBER (1985). *Longman Dictionary of Applied Linguistics*. Londres. Longman.
- RICHTERICH, R. (1972). *A Model for the Definition of Language Needs of Adults Learning a Modern Language*. Estrasburgo. Council of Europe.
- STENHOUSE, L. (1975). *An Introduction to Curriculum Research and Development*. Londres. Heinemann.
- (1987). *Investigación y desarrollo del curriculum*. Prólogo de J. Gimeno Sacristán. Madrid. Ediciones Morata.
- STERN, H. H. (1983). *Fundamental Concepts of Language Teaching*. Oxford. Oxford University Press.
- (1989). «Seeing the wood and the trees: some thoughts on language teaching analysis», en R. K. Johnson (ed.) (1989).
- SWAIN, M. (1978). "Bilingual education for the English-speaking Canadian", en ALATIS, J. E. (ed.) (1978).
- TUDOR, I. (1996). *Learner-centredness as Language Education*. Cambridge. Cambridge University Press.
- TYLER, R. W. (1949). *Basic Principles of Curriculum and Instruction*. Chicago. University of Chicago Press.
- (1977). *Principios básicos del curriculum*. Buenos Aires. Editorial Troquel.
- WEST, R. (1994). «Needs analysis in language teaching». *Language Teaching* 27, 1.
- WHITE, R. V. (1988). *The ELT curriculum. Design, innovation and management*. Oxford. Basil Blackwell.
- WILKINS, D. A. (1976). *Notional Syllabuses*. Oxford. Oxford University Press.
- WILLIAMS, M., Y R. L. BURDEN (1997). *Psychology for Language Teachers. A social constructivist approach*. Cambridge. Cambridge University Press.
- (1999). *Psicología para profesores de idiomas. Enfoque del constructivismo social*. Madrid. Cambridge University Press (sucursal en España).
- WILLING, K. (1988). *Learning Styles in Adult Migrant Education*. Adelaide. National Curriculum Resource Centre.
- YALDEN, J. (1983). *The communicative syllabus: evolution, design and implementation*. Oxford. Pergamon.
- (1987). *Principles of Course Design for Language Teaching*. Cambridge. Cambridge University Press.
- ZANON, J. (ed.). *La enseñanza del español mediante tareas*. Madrid. Edinumen.

## REFLEXIÓN Y PRÁCTICA

### Capítulo 2

1. Piense en un curso concreto que haya dado recientemente (o que tenga previsto dar) y conteste a las preguntas de las páginas xx y xx. ¿En qué medida son coherentes las decisiones que adoptó (o que piensa adoptar) en los diferentes apartados que se plantean? ¿Qué visión sobre la naturaleza de la lengua y su aprendizaje revelan las decisiones adoptadas?
2. ¿Ha llevado a cabo alguna vez algún tipo de análisis de los factores del entorno o de los factores relacionados con la situación de enseñanza? En caso afirmativo, ¿qué procedimientos utilizó para recabar la información necesaria (encuestas, entrevistas, cuestionarios u otros)? Piense en uno o varios factores que no haya analizado y diseñe un procedimiento adecuado para el análisis. Considere de qué modo podría aprovechar la información que obtenga para orientar mejor el diseño del curso.

### Capítulo 3

1. Al tratar las necesidades objetivas se alude en el texto a los siguientes aspectos:
  - condiciones sociales, culturales y educativas de los alumnos (país de procedencia, nivel de estudios, profesión, edad, idiomas, etc.)
  - nivel de competencia en la nueva lengua (habilidades comunicativas, capacidad de desenvolverse en las distintas destrezas)
  - necesidades de uso de la lengua y objetivos de comunicación en el ámbito personal, profesional o académico

¿Hay otros aspectos que podrían considerarse? ¿Cuáles? A partir de los aspectos identificados, elabore los siguientes instrumentos de análisis:

  - a) un cuestionario dirigido a los alumnos
  - b) una entrevista pautada, también dirigida a los alumnos
  - c) una guía o serie de consejos para que los profesores puedan obtener información en clase mediante el diálogo y la negociación con los alumnos
2. En relación con la necesidades subjetivas de los alumnos y la negociación y consulta en clase, lea la siguiente cita de D. Nunan y comente con algún colega qué soluciones ven al problema que plantea:

¿Qué ocurre cuando un profesor descubre que sus alumnos suscriben principios "tradicionales" más que "comunicativos"? El profesor, vinculado a la metodología comunicativa y a la filosofía del currículo centrado en el alumno se encuentra en un dilema. Por una parte, puede ignorar los deseos de los alumnos y adoptar una posición de superioridad insistiendo en las actividades comunicativas. Si lo hace, abandonará cualquier posibilidad de que el currículo esté centrado en el alumno. Por otra parte, puede abandonar sus principios comunicativos y permitir que los alumnos se involucren en actividades como la memorización de reglas gramaticales, que no son adecuadas, en su opinión, para el desarrollo de destrezas comunicativas. (Por supuesto, el dilema se complica en la medida en que no tenemos evidencia empírica concluyente sobre si las actividades "no comunicativas" como el aprendizaje de reglas gramaticales facilitan o no el desarrollo de destrezas comunicativas).

3. A la hora de emprender un curso, ¿define usted los objetivos que pretende alcanzar? En términos más generales, ¿sobre qué bases estructura el curso?:

- el currículo del centro o las directrices pedagógicas establecidas
- un análisis de las necesidades de los alumnos
- los contenidos del curso (listas de aspectos gramaticales o de funciones relacionadas con destrezas lingüísticas, por ejemplo)
- las actitudes y valores que desea fomentar en sus alumnos
- los tipos de conducta que los alumnos serán capaces de realizar como resultado de la enseñanza.
- las actividades o las tareas que se desarrollarán en clase, especificando los resultados que pueden obtenerse
- las actividades o las tareas que se desarrollarán en clase, sin especificar resultados
- los materiales que se trabajarán en cada sesión
- las unidades del libro de texto que se irán practicando

¿De qué modo cree que podrían combinarse o articularse los distintos enfoques que se recogen en la lista?

#### Capítulo 4

1. ¿Cree que su estilo de enseñanza se orienta más hacia un enfoque basado en los contenidos o en la metodología? ¿En que hechos podría fundamentar su respuesta? Intercambie observación de clases con algún colega y contraste con él si sus respectivas percepciones sobre el estilo de enseñanza del otro coinciden con lo que cada uno piensa de su propia enseñanza.
2. A la hora de elaborar materiales para la clase, ¿piensa más en los contenidos que va a enseñar o en las actividades y materiales? Dicho de otro modo: ¿organiza actividades y deja abierto el que puedan surgir en clase contenidos no previstos, o prepara actividades para practicar determinados contenidos o aspectos gramaticales, como el uso de los tiempos verbales o de léxico específico?
3. Examine los materiales didácticos y el libro de texto que utiliza habitualmente. ¿Responden a un enfoque basado en los contenidos o basado en la metodología? ¿Son coherentes con su estilo de enseñanza?
4. De las descripciones de contenidos que hace Graves en la página x, ¿hay alguna que coincida con el tipo de programa de curso que prepara usted habitualmente? ¿Hay varias? ¿Qué aspectos están presentes habitualmente en su programa de curso? ¿Echa de menos algún aspecto?

#### Capítulo 5

1. Repase las características de los diferentes tipos de programas y considere los siguientes supuestos:
  - a) Una compañía japonesa financia un curso de español para veinte empleados, que serán destinados a países de habla hispana como representantes comerciales. El curso va a desarrollarse en la ciudad de Buenos Aires durante el mes de mayo. El objetivo general de los alumnos es llegar a alcanzar un nivel aceptable de competencia oral en español al finalizar el curso. La mayoría de los alumnos ha realizado ya dos cursos de español en

Japón, de 60 horas cada uno. En general, los alumnos son capaces de comunicarse mediante un español no fluido.

- b) Un centro docente radicado en Edimburgo prepara a alumnos universitarios de especialidades humanísticas que tienen previsto ir a España para realizar estudios en la universidad de Madrid. Los alumnos han realizado dos cursos de español en la enseñanza secundaria y otros dos en la universidad. Su nivel de comprensión de lectura es bastante bueno y son capaces de leer textos en español, con algunas dificultades, tanto para el disfrute personal como por exigencias académicas. Pueden comunicarse de forma aceptable en situaciones corrientes, pero no tienen experiencias previas de estancias en España, salvo alguna visita breve y ocasional.
- c) Un centro docente de Munich ofrece cursos de español a adultos de distintas edades que quieren aprender español para desenvolverse en situaciones corrientes de comunicación. Una mayoría del grupo pasa habitualmente sus vacaciones en España. El nivel de preparación de los alumnos es muy variado, aunque todos tienen algunos conocimientos de español. En general, tienen dificultades de comprensión y se expresan con dificultad.

Si fuera usted jefe de estudios o responsable académico de los distintos centros docentes, y teniendo en cuenta las variables que se describen en el texto para la selección del tipo de programa, ¿cuál de los tipos descritos cree que respondería mejor a cada uno de los supuestos? Contraste su opinión con la de otros colegas.

2. En su experiencia docente, ¿ha dado clases siguiendo alguno, o más de uno, de los tipos de programas que se describen en el texto? ¿Cuáles eran las variables que concurrían en cada caso? ¿Fue satisfactoria la experiencia? Responda a las mismas preguntas desde su situación de alumno de una lengua extranjera.

## Capítulo 6

1. A la hora de obtener información sobre las características de las situaciones en las que se usará la lengua pueden seguirse distintos procedimientos:
  - Observación de la conducta de hablantes nativos.
  - Estudio de casos (observación cotidiana del alumno en el uso de la lengua extranjera en las situaciones-meta).
  - Recogida de datos de las situaciones-meta (mediante audio, vídeo, materiales escritos).
  - Informantes cualificados (empleados de instituciones educativas, personas implicadas en el ámbito de actividad de que se trate, profesores expertos, antiguos alumnos).
  - Libros de texto que recojan situaciones similares.

¿Cuáles de estos procedimientos ha utilizado en su experiencia docente? ¿Qué dificultades o problemas plantea cada uno de ellos, y qué ventajas?

Una alternativa es obtener la información de los propios alumnos. Para ello pueden usarse distintos procedimientos como, por ejemplo, los siguientes:

- Cuestionarios o entrevistas.
- Pruebas o tests.
- Análisis de necesidades participativo (debate en grupo o con el profesor).

¿Cuáles de estos procedimientos ha utilizado en su experiencia docente? ¿Qué dificultades o problemas plantea cada uno de ellos, y qué ventajas?

2. Pase a sus alumnos el cuestionario que se recoge en el anejo sobre los diferentes estilos de aprendizaje. Considere diferentes tipos de actividades como, por ejemplo, las siguientes:

- añadir, suprimir, sustituir, reordenar o combinar determinados elementos de la lengua.
- juegos, canciones, actividades físicas, puzzles.
- compartir y contar cosas en clase, obtener información fuera de clase, entrevistas en parejas o a otras personas.
- improvisaciones; juegos de roles; representar una obra; contar una historia.
- dialogar con otros a partir de una información incompleta; intercambiar opiniones; plantear una solución personal a una situación difícil.
- hacer, construir o crear algo concreto que se refiera al contenido temático del curso de lengua.
- discusiones en pequeños grupo sobre asuntos relacionados con un tema concreto, o bien políticos o locales.
- a partir de un estímulo de lengua, transferir información del texto a un gráfico (por ejemplo, un plano); cumplimentar formularios.

¿Qué tipo de actividades responderían mejor a cada uno de los estilos de aprendizaje identificados?

¿Cuáles serían claramente contrarias a cada uno de los estilos? Piense en un curso concreto que haya dado o que tenga previsto dar. ¿Qué cree que sería más eficaz: plantear actividades coincidentes con los diferentes estilos, o actividades diferentes que supongan un reto de aprendizaje para los alumnos?



## CAPÍTULO 4

## ANEJO 1

## ESCALA PARA MEDIR EL POTENCIAL COMUNICATIVO DE LOS EJERCICIOS

más interactivo / comunicativo

menos interactivo

1 —————→ 7

## 1. La nueva información se negocia

Incluye la expresión de, la reacción ante y la interpretación de nueva información. Por ejemplo, la mayoría de los ejercicios para grupos pequeños si la interacción entre los miembros del grupo es en la nueva lengua.

## 2. La nueva información se expresa

Por ejemplo, hacer un cuestionario, escribir una carta o una redacción, dar un informe oral, dejar un recado en un contestador automático o bien en una nota, proporcionar información a alguien.

## 3. La nueva información se usa o se aplica

Por ejemplo, escribir una carta como respuesta a un anuncio, cumplimentar un formulario, contestar un cuestionario que requiere respuestas objetivas, organizar las ideas principales en una secuencia lógica, actividades de ordenar elementos (historieta en distintas viñetas), obtener información fuera de clase o bien de un compañero.

## 4. La nueva información se transfiere

Por ejemplo, rellenar un plano, completar un gráfico, poner indicadores en un mapa, copiar información.

## 5. La nueva información se recibe, pero no hay reacción verbal

Por ejemplo, comunicarse con una respuesta física, como hacer un dibujo, seguir una ruta a partir de un mapa, seguir instrucciones para construir algo.

## 6. No se procesa información; el énfasis está en la forma

Por ejemplo, operaciones mecánicas como ordenar, combinar, añadir, borrar, sustituir; practicar un diálogo que ha sido memorizado; leer en voz alta poniendo atención en la pronunciación.

## 7. Se recibe nueva información

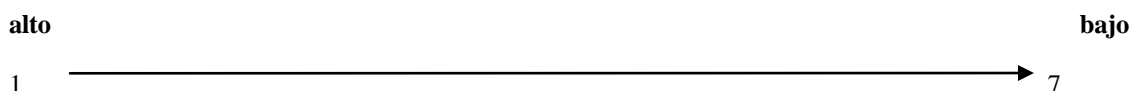
Por ejemplo, oír una canción o una historia leída en voz alta, ver un programa de la televisión, o cualquier otra actividad que implique escuchar durante un cierto tiempo y que no requiera una respuesta física.

Adaptado de Dubin, F. y E. Olshtain (1987): Course Design, p. 98-99. Cambridge: Cambridge University Press.

## CAPÍTULO 4

### ANEJO 2

#### ESCALA PARA MEDIR EL POTENCIAL COGNITIVO DE LOS EJERCICIOS



##### 1. Evaluación

Hacer un juicio de bueno o malo, correcto o erróneo, valioso o inútil, de acuerdo con criterios establecidos por el alumno.

Por ejemplo: escribir una crítica de un libro, obra de teatro o programa de televisión.

##### 2. Síntesis

Resolver un problema que requiere pensamiento original y creativo.

Por ejemplo: trabajar con un grupo en un proyecto a gran escala como planificar y producir una revista de clase, una obra de teatro, un panel de discusión, etc.

##### 3. Análisis

Resolver un problema a la luz del conocimiento consciente de las partes y formas de pensamiento.

Por ejemplo: jugar a un juego de mesa (dominó, damas) o a un juego de cartas en el que las decisiones deben tomarse de entre posibilidades conocidas.

##### 4. Aplicación

Resolver un problema similar a los de la vida real que exija la identificación de los asuntos y la selección y el uso de generalizaciones y habilidades apropiadas.

Por ejemplo: tomar parte en una simulación en la cual los asuntos que han de ser resueltos sean conocidos y comprendidos por los participantes aunque el resultado sea determinado por la interacción del propio grupo.

##### 5. Interpretación

Descubrir relaciones entre hechos, generalizaciones, definiciones, valores y habilidades.

Por ejemplo: tomar notas de una lectura y usar estas notas para contestar preguntas que impliquen evaluación sobre el contenido de la lectura.

##### 6. Traducción

Cambiar información a una forma simbólica diferente de lengua.

Por ejemplo: leer información en un texto, después explorar el texto para encontrar hechos específicos con objeto de poner el dato correcto en un mapa o en otro elemento gráfico.

##### 7. Memorización

Recordar o reconocer información.

Por ej: leer un pasaje y contestar preguntas de comprensión que se refieran a aspectos específicos del texto.

Adaptado de Dubin, F. y E. Olshtain (1987): Course Design, p. 99-100. Cambridge: Cambridge University Press.

(2002) **Bases comunes para una Europa plurilingüe: *Marco común europeo de referencia para las lenguas***

En *El español en el mundo: anuario del Instituto Cervantes 2002*. Coordinado por Instituto Cervantes, Madrid, Plaza & Janés, 2002, ISBN 84-88252-38-2, págs. 35-88.

(Coautor)(Obra monográfica, publicación institucional/comercial)

Reproducido también en:

- Tarbiya: Revista de investigación e innovación educativa, ISSN 1132-6239, Nº 33, 2003, págs. 5-48.
- Aspectos didácticos del inglés, 9, 2004, ISBN 84-7791-212-2, págs. 31-81.

**BASES COMUNES PARA UNA EUROPA  
PLURILINGÜE:  
MARCO COMÚN EUROPEO  
DE REFERENCIA PARA LAS LENGUAS**

Álvaro García Santa-Cecilia  
*Instituto Cervantes*

Con la reciente publicación del *Marco común de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*<sup>1</sup> (en lo sucesivo, *Marco de referencia*) el Consejo de Europa ha visto cumplido un importante objetivo de su línea de acción en el ámbito de la enseñanza de lenguas: establecer una base común para la elaboración de programas, directrices curriculares, cursos, exámenes, manuales, materiales didácticos, etc., en toda Europa. El compromiso de alcanzar este objetivo fue asumido en 1991 por representantes de los Estados miembros en un congreso intergubernamental celebrado en Rüschlikon (Suiza) bajo el título «Transparencia y coherencia en la enseñanza de idiomas en Europa: objetivos, evaluación, certificación». Una de las conclusiones del congreso fue la recomendación de desarrollar un documento que sirviera de marco de referencia europeo para el aprendizaje de lenguas en todos los niveles, con el fin de propiciar y facilitar la cooperación entre las instituciones educativas de los distintos países, proporcionar una base sólida para el mutuo reconocimiento de certificados de lenguas y ayudar a los alumnos, a los profesores, a los responsables del diseño de cursos, a las entidades examinadoras y a los administradores educativos a que coordinaran sus esfuerzos.

Desde su creación en el año 1949 ha sido preocupación principal del Consejo de Europa establecer las bases adecuadas para proteger y desarrollar la herencia lingüística y la diversidad cultural de Europa como fuente de enriquecimiento mutuo, así como facilitar la movilidad personal y el intercambio de ideas. En los últimos años el Consejo ha dedicado gran esfuerzo a desarrollar un enfoque de la enseñanza de lenguas basado en principios comunes y ha promovido el plurilingüismo a gran escala mediante el desarrollo de instrumentos de referencia destinados a mejorar la calidad de la enseñanza y el aprendizaje de lenguas. Esta línea de acción se ha desarrollado en todo momento con la preocupación por garantizar la transparencia y la coherencia de los objetivos, los métodos y los resultados.<sup>2</sup>

Para alcanzar sus objetivos en el ámbito específico de la enseñanza de lenguas el Consejo de Europa ha promovido distintos tipos de iniciativas:

- Proyectos y conferencias. Según definición del propio Consejo, los proyectos son planes a medio plazo, con temas, objetivos y métodos de trabajo específicos. Los primeros proyectos se centraron en el establecimiento de estructuras de cooperación internacional. Los dos proyectos más recientes dedicados al desarrollo de principios básicos de carácter lingüístico y educativo son «Language Learning for European Citizenship» (1990-1996) y «Language Policies for a Multilingual and Multicultural Europe» (1997-2000). Al finalizar los proyectos se celebran conferencias intergubernamentales dedicadas a analizar los resultados y hacer recomendaciones a los respectivos gobiernos.

- Descripciones de niveles de competencia lingüística. A partir de *Threshold Level* y sus adaptaciones a distintas lenguas europeas, el Consejo de Europa ha desarrollado un sistema de niveles de competencia lingüística que ha servido de base para la elaboración de programas de enseñanza de lenguas y sistemas de certificados y diplomas de instituciones educativas de distintos países.

- Documentos de referencia. Los contactos de todo tipo entre los sistemas educativos europeos, la movilidad cada vez mayor de la población y el interés por el aprendizaje a lo largo de toda la vida han hecho necesario facilitar la comprensión de los distintos sistemas nacionales, particularmente los de certificados y cualificaciones. Con este objetivo se ha elaborado el *Marco de referencia* y, en estrecha relación con él, se está desarrollando el proyecto de crear un documento de carácter personal, denominado *European Language Portfolio (Portfolio europeo de las lenguas)*, en el que cada persona podrá registrar especificaciones sobre su nivel de competencia en distintas lenguas y otros datos significativos relacionados con sus experiencias de aprendizaje.<sup>3</sup>

Estas iniciativas ponen de manifiesto el interés de los Estados miembros del Consejo de Europa por desarrollar políticas lingüísticas que favorezcan la integración de los países europeos desde la perspectiva de una Europa plurilingüe y pluricultural. Estas políticas han de afrontar la compleja tarea de preservar la diversidad lingüística y cultural de Europa al tiempo que se reconoce el papel hegemónico del inglés como *lingua franca* de las relaciones internacionales y de las nuevas tecnologías. En la conferencia titulada «La diversidad lingüística a favor de una ciudadanía democrática en Europa», celebrada en Innsbruck en fechas coincidentes con la conmemoración del cincuenta aniversario de la creación del Consejo de Europa, J. Sheils, Jefe de la Sección de Lenguas Vivas, recogió las siguientes

conclusiones, en consonancia con las líneas de acción del Consejo de Europa en el ámbito de la enseñanza de lenguas:

- El aprendizaje de la lengua es para todos.
- El objetivo es el plurilingüismo y el pluriculturalismo y, para conseguirlo, han de ponerse en relación muchas lenguas y culturas diferentes.
- Mediante procesos de lengua de carácter democrático hay que formar a la gente joven para que sea socialmente responsable.
- El aprendizaje de la lengua es un proceso que se desarrolla a lo largo de toda la vida.

Las páginas que presento a continuación pretenden ofrecer una visión de conjunto del *Marco de referencia* entendido como uno de los instrumentos que el Consejo de Europa propone para llevar a cabo su acción institucional en el campo de la enseñanza de lenguas. Con el fin de ofrecer una visión amplia del documento he creído oportuno distribuir la información en tres apartados. El primero de ellos pretende ofrecer una sinopsis de las principales aportaciones teóricas, conceptos y líneas de investigación que han confluído en el campo de la enseñanza de lenguas a lo largo de las tres últimas décadas, tomando como eje de reflexión las relaciones entre lengua y comunicación. El segundo apartado describe el sentido y enfoque del *Marco de referencia*, así como los principales componentes que articulan su modelo descriptivo. Y el tercer apartado refleja las ideas-fuerza que pueden extraerse de las líneas de acción institucional del Consejo de Europa (proyectos, conferencias, recomendaciones y documentos de referencia) y que constituyen, a mi modo de ver, las bases de lo que puede considerarse una política lingüística europea. De este modo, al recoger en el primer apartado las *fuentes*, en el segundo las *claves* y en el tercero los *valores* del *Marco de referencia* pretendo ofrecer un esquema integrado de las distintas dimensiones que confieren al documento una especial significación para el próximo futuro de la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación de lenguas en Europa.

## 1. Lengua y comunicación: tres décadas de cambio

Si a la hora de considerar la evolución de la enseñanza de lenguas en el ámbito europeo situamos el punto de mira en las iniciativas del Consejo de Europa, un hecho especialmente significativo es que el *Marco de referencia* se edita treinta años después de la publicación por el Consejo de *Threshold Level*

en 1975<sup>4</sup>. La descripción de un nivel «Threshold» o «T-Level» («nivel umbral», en español) constituyó en aquel momento el eje de un sistema de enseñanza que se postulaba como válido para las diferentes lenguas europeas y que tomaba como punto de partida el análisis de las necesidades individuales de los alumnos en situaciones reales de comunicación. El planteamiento del Consejo de Europa era que los cursos de lengua fueran desarrollados a partir de actividades de aprendizaje organizadas en función de porciones o unidades, cada una de las cuales correspondería a un componente de las necesidades del alumno y se relacionaría sistemáticamente con las demás. La base de esta propuesta era la definición de las funciones lingüísticas que había desarrollado el lingüista británico D. A. Wilkins a partir del análisis de los sistemas de significados que subyacen en los usos comunicativos de la lengua.

Aunque *Threshold Level* no se presentaba como un documento de referencia sino como la descripción de un determinado nivel de competencia idiomática, la eficaz difusión del proyecto, bajo los auspicios del Consejo de Europa, y la entusiasta acogida por parte de los editores, los responsables educativos y los profesores, convirtió el «nivel umbral», en sus adaptaciones a las distintas lenguas europeas,<sup>5</sup> en el eje de las decisiones sobre el diseño y desarrollo de los cursos, programas y manuales de enseñanza. Si bien la edición inicial en inglés<sup>6</sup> se limitaba a dar especificaciones de carácter lingüístico, las adaptaciones a otras lenguas en años posteriores a lo largo de la década de los setenta ampliaron el enfoque e introdujeron una reflexión sobre el aprendizaje y sus implicaciones de carácter metodológico que dieron mayor consistencia a los fundamentos y objetivos del proyecto.<sup>7</sup> La iniciativa del Consejo se situaba en línea con las descripciones «nocio-funcionales» que constituyeron el primer paso de una corriente pedagógica en el campo de la enseñanza de lenguas que se conoce como «enfoque comunicativo» y que responde al objetivo principal de desarrollar procedimientos de enseñanza que reconozcan la interdependencia de la lengua y la comunicación, lo que sitúa el concepto de «competencia comunicativa» en el eje de las decisiones de todo tipo que han de adoptarse a la hora de elaborar currículos, programas, exámenes o materiales de enseñanza.

A la descripción del «nivel umbral» se han añadido recientemente las descripciones de otros niveles de competencia<sup>8</sup> y el *Marco de referencia* integra estas descripciones como parte de su sistema en relación con los niveles comunes de referencia que establece, lo que viene a confirmar la vocación de coherencia de los trabajos del Consejo de Europa. No obstante, los treinta años que separan *Threshold Level* del *Marco de referencia* han constituido un período de extraordinario dinamismo en la investigación y la experimentación sobre el aprendizaje y la enseñanza de lenguas, por lo que, para entender el sentido y el alcance de cualquier iniciativa lingüística que pretenda desarrollarse en el ámbito

europeo, y particularmente la que inspira el proyecto institucional del Consejo de Europa, es conveniente hacer una reflexión retrospectiva sobre las aportaciones más significativas de las distintas teorías y corrientes que han confluído en la enseñanza de lenguas en las tres últimas décadas.

### 1.1. *Un nuevo paradigma*

Si partimos de la base de que la enseñanza de lenguas, como campo de especialidad, mantiene un fuerte entronque tanto con la teoría lingüística como con la teoría sobre el aprendizaje de la lengua, estaremos de acuerdo con la idea de considerar el modelo o *paradigma*<sup>9</sup> de la enseñanza de lenguas en relación con la posición dominante que ocupe en cada fase evolutiva la visión que la comunidad científica defiende sobre cuál es la naturaleza de la lengua, cómo se aprenden las lenguas y qué circunstancias sociales y educativas son predominantes.

Aun a riesgo de una excesiva simplificación, puede decirse que, a lo largo de los años cincuenta, el modelo dominante en el campo de la enseñanza de lenguas, con eje de irradiación en Estados Unidos, estaba fundamentado en los planteamientos del denominado *método audio-oral* o *método audio-lingüístico*. Desde el punto de vista de la teoría de la lengua, el fundamento de este método descansaba en gran medida en los principios de la lingüística estructural desarrollados por Bloomfield en sus estudios sobre el lenguaje. En cuanto a las bases relativas a la visión sobre el aprendizaje de las lenguas, el método se limitaba a aplicar las propuestas que había desarrollado la teoría conductista en el campo de la psicología del aprendizaje. En esencia, la preocupación por la forma más que por el uso de la lengua y la idea de que aprender lenguas es, ante todo, desarrollar determinados hábitos lingüísticos, constituían los fundamentos de un método que relegaba la labor del profesor a la aplicación pasiva y mecánica del modelo prescrito. En cuanto a las circunstancias socioeducativas del momento, la impronta del conductismo o *behaviorismo* era determinante en la teoría y en la práctica de la enseñanza de lenguas. Mientras en Estados Unidos prevalecía este modelo *audio-lingüístico*, de fuerte fundamento estructuralista y conductista, en Europa la influencia de las ideas de Firth y de la escuela lingüística británica conducía el interés de los investigadores hacia el estudio de la relación entre la lengua y el contexto o situación, con la idea de definir un modelo social del uso de la lengua. En el campo de la enseñanza de las lenguas los llamados *enfoques situacionales* partían de la idea de que las estructuras o los elementos léxicos debían ser presentados al alumno en relación con situaciones de la clase que



permitieran fijar su significado, si bien no explotaban todavía el uso de la lengua en las situaciones de la vida cotidiana que se producen fuera de clase.

En el campo de la lingüística, la aparición a principios de los sesenta de los trabajos de N. Chomsky *Syntactic Structures* (1957) y *Aspects of the Theory of Syntax* (1965), que sientan las bases de la lingüística generativa-transformacional, supone un giro radical con respecto a los procedimientos del análisis estructural, centrados en la descripción y clasificación de las estructuras de la lengua. Chomsky introduce el concepto de *competencia*, entendida como el conocimiento inconsciente de un hablante-oyente ideal en una comunidad hablante completamente homogénea, en oposición al concepto de *actuación* o uso de la lengua en situaciones concretas. Para Chomsky el objeto de estudio del lingüista es la descripción de las reglas que constituyen la *competencia*, de manera que la *actuación*, entendida como la dimensión del uso social de la lengua, quedaría fuera de los estudios lingüísticos. La reacción de D. Hymes al planteamiento chomskyano, con la formulación del concepto de *competencia comunicativa*, sienta una de las bases decisivas para el futuro de las investigaciones en el campo de la enseñanza de lenguas. La idea de que la lingüística no puede ignorar los problemas relacionados con el uso y los usuarios de la lengua y la importancia que se atribuye al estudio de las características de la comunicación que se produce en una comunidad hablante heterogénea constituyen elementos clave de la teoría de la lengua en la que, desde los años setenta en adelante, se fundamenta en el campo de la enseñanza de lenguas el denominado «enfoque comunicativo».

Si la lengua había de ser estudiada en relación con las situaciones de comunicación, esto es, en su dimensión de uso social, era necesario identificar y describir los rasgos de la comunicación lingüística. Los planteamientos de la denominada *teoría de los actos de habla*, de Austin y Searle, y el desarrollo del esquema conceptual que describe los componentes de la competencia comunicativa, se sitúan en esta perspectiva. Estas aportaciones, junto con los avances producidos a lo largo de los años sesenta en el terreno de la sociolingüística, que había irrumpido con fuerza en el panorama de los estudios especializados, amplían la visión de las investigaciones lingüísticas y fundamentan el enfoque de los modelos de enseñanza de lenguas. El modelo *nocio-funcional*, que está en la base del sistema de unidades acumulables de los «niveles umbral» que se desarrollan a lo largo de los setenta gracias al impulso del Consejo de Europa, fue el primer intento firme y fundamentado de trasladar la visión sociolingüística de la lengua a los programas y a la práctica de los profesores de idiomas, a partir de la idea básica de que la enseñanza de las lenguas podría responder mejor a las necesidades de los alumnos

si se fundamentaba en la identificación de las funciones lingüísticas y, a partir de ellas, se enseñaba el léxico y las estructuras gramaticales pertinentes.

Estos nuevos planteamientos de la teoría lingüística se vieron acompañados, en el campo de la enseñanza de lenguas, por una evolución en las ideas sobre el aprendizaje, en gran medida impulsado por el avance de los estudios e investigaciones que vendrían a constituir posteriormente la teoría de la adquisición de lenguas. Como reacción a la teoría del análisis contrastivo, que consideraba el aprendizaje como la formación de hábitos lingüísticos y se asociaba, por tanto, a una visión conductista del aprendizaje, el interés de los investigadores comenzó a centrarse a principios de los setenta en el estudio de los procesos cognitivos que utilizan los alumnos para reorganizar la información de entrada que reciben en la lengua que aprenden. En el ámbito social y educativo comienza a percibirse en esos mismos años una preocupación cada vez mayor por considerar las necesidades e intereses de los alumnos. La aplicación de ideas y conceptos provenientes de la teoría de la educación al campo de la enseñanza de lenguas es un proceso gradual a partir de los ochenta. La preocupación por desarrollar un currículo «centrado en el alumno» se inscribe en el paradigma «humanista» que se impone en la sociedad y en la educación y tiene su reflejo también en los métodos y enfoques que se desarrollan en la enseñanza de las lenguas.

Cabe concluir, por tanto, que a lo largo de las tres últimas décadas ha podido percibirse en el campo de la enseñanza de lenguas el desarrollo de un nuevo paradigma que se fundamenta en una visión de la lengua como instrumento de comunicación, una preocupación por los procesos cognitivos que puedan hacernos entender el complejo fenómeno del aprendizaje de las lenguas y una visión humanista que sitúa al alumno en el centro de las decisiones que han de adoptarse a lo largo del proceso de enseñanza y aprendizaje. Sobre la base de este nuevo modelo, presento en los próximos apartados un breve apunte de los avances más significativos de la investigación, con idea de situar los fundamentos del *Marco de referencia*.

## 1.2. *La dimensión social*

Como veremos más adelante al presentar las claves del *Marco de referencia*, el enfoque del que parte el documento está centrado en la acción en la medida en que considera a los usuarios de la lengua como miembros de una sociedad que tienen tareas que realizar en un entorno determinado y en unas circunstancias particulares. En este enfoque queda plenamente patente una visión de la lengua desde la

perspectiva de su uso social y con arreglo a esta visión construye el *Marco de referencia* su modelo descriptivo.

Las implicaciones de este enfoque en la enseñanza y el aprendizaje de lenguas son múltiples. Por una parte, el diseño de los programas, más que del análisis de la lengua en sí, deriva de un análisis de las necesidades de los alumnos basado en los rasgos sociolingüísticos de la comunicación. El eje de la clase deja de ser la estructura o el sistema de la lengua y pasa a ser el uso y el desarrollo de la lengua. Se parte de la idea de que el alumno debe ser capaz no sólo de producir enunciados y oraciones bien contruidos desde el punto de vista gramatical, sino de reconocer y producir enunciados que funcionen desde un punto de vista pragmático, lo que tiene que ver con aspectos como las funciones comunicativas, el registro, el estilo, las variedades de la lengua, etc. A estas habilidades hay que añadir la capacidad de participar eficazmente en intercambios comunicativos, lo que requiere habilidades adecuadas para desenvolverse en la interacción. Esta capacidad de «negociar el significado» no había sido abordada ni en los enfoques estructurales ni en los nocio-funcionales, aunque a finales de los setenta ya se habían comenzado a definir las funciones discursivas.<sup>10</sup> De este modo, a la idea de la teoría sociolingüística de que los programas de lengua debían enfocarse desde el punto de vista del análisis de las necesidades de los alumnos y el tipo de significados que podemos expresar a través de la lengua, se añade desde la teoría psicolingüística la idea de que el aprendizaje de lenguas es más efectivo si se pone énfasis en el significado más que en la corrección formal. Ambas teorías convergen en el campo del análisis del discurso.

Otras implicaciones de la dimensión social desde la perspectiva de la enseñanza de la lengua son las que llevan a considerar las relaciones entre la lengua y el entorno social, de donde deriva la importancia de hacer consciente al alumno de la existencia de variedades de la lengua, dialectos y sociolectos en una comunidad de hablantes. Por otra parte, el alumno deberá ser también consciente de las variaciones en el uso de la lengua relacionadas con los papeles sociales, situaciones, temas o modos de comunicación (oral o escrito). Estos diferentes «significados sociales», derivados de las variedades de la lengua y de las variaciones que se producen en su uso, vienen marcados por rasgos lingüísticos (diferenciaciones gramaticales, selección de palabras, etc.) que el alumno, en función de su nivel de competencia, podrá conocer o practicar.<sup>11</sup>

La compleja red de factores de naturaleza extralingüística que están presentes en un intercambio comunicativo, como las creencias y las expectativas de los interlocutores, sus conocimientos previos sobre sí mismos y sobre el mundo o las características de la situación en la que interactúan ha sido el

objeto de estudio de análisis etnográficos centrados en la comunicación. Los factores extralingüísticos son decisivos en la comunicación habitual y han ido teniendo cada vez mayor repercusión en la enseñanza de lenguas, especialmente a partir del desarrollo de las investigaciones sobre el análisis de la conversación, los turnos de palabra o la cohesión y la coherencia de los textos. Por su parte, la sociología de la lengua ha puesto énfasis en la importancia de considerar los factores sociales y culturales del entorno de aprendizaje, la organización social de la comunidad y otros aspectos históricos, políticos y económicos cuyo conocimiento es fundamental en cualquier experiencia de aprendizaje de lenguas, por cuanto proporciona las claves sobre las normas y convenciones que rigen la comunidad de hablantes a la que se accede.

### 1.3. *Lengua y aprendizaje*

Mientras la lingüística y la sociolingüística tienen como objeto de estudio la lengua propiamente dicha y su dimensión social, otras ciencias, como la psicología y la pedagogía de la lengua, se centran en el individuo como usuario de la lengua o como alumno o aprendiz de la lengua. Como observa Stern,<sup>12</sup> hasta principios de los setenta las relaciones entre la psicología y la pedagogía de la lengua consistían en que ésta recibía y aplicaba información y extrapolaba los hallazgos de la psicología al campo de la enseñanza de las lenguas. Recientemente se ha empezado a desarrollar una psicología más específica del aprendizaje de lenguas mediante estudios experimentales y empíricos sobre aspectos relacionados con el uso, el aprendizaje y la enseñanza de lenguas, el bilingüismo, etc.

Los estudios sobre la adquisición de la lengua han venido aportando desde principios de los setenta propuestas de particular interés para la enseñanza de las lenguas. El análisis del proceso de adquisición de la lengua ha dado origen a diversos modelos explicativos y ha sido fuente de ideas que han tenido especial incidencia en la teoría y la práctica de los profesores. Los planteamientos con respecto a la diferencia entre el aprendizaje y la adquisición de lenguas, el análisis de los errores de los alumnos y el estudio de la «interlengua», las hipótesis sobre un «orden de adquisición» en el desarrollo de determinadas estructuras lingüísticas, los estudios sobre la adquisición de lenguas en contextos naturales frente a la enseñanza formal, etc., están muy presentes en los enfoques y métodos de enseñanza de lenguas que se han desarrollado en los últimos treinta años.<sup>13</sup>

Una línea de investigación específica en la que confluyen los intereses de la psicolingüística, la pedagogía de la lengua y los estudios sobre el proceso de aprendizaje es la relacionada con las variables

individuales de los alumnos, tanto en su vertiente de factores cognitivos como en la de los factores afectivos y de personalidad (actitud, motivación, empatía, tolerancia a la ambigüedad, etc.). La preocupación por identificar los rasgos del «estilo de aprendizaje» de los alumnos y las implicaciones de las variables individuales en los caminos de aprendizaje que llevan a cada individuo a aprender de modo más eficaz entroncan con los estudios que desde hace más de tres décadas situaron en el centro del debate el concepto de «autonomía». La descripción de las estrategias que se ponen en juego en la comunicación o durante el proceso de aprendizaje de una lengua ha abierto una importante vía de reflexión y se ha convertido en un factor más de obligado tratamiento en los modelos que describen las relaciones entre lengua, comunicación y aprendizaje.

Otro ámbito de estudio de importantes implicaciones para la enseñanza de lenguas es el concepto de «dominio» de la lengua y la forma en que deben describirse y abordarse en un programa los objetivos y los contenidos de enseñanza y cuáles puedan ser los enfoques más adecuados para evaluar la competencia de los alumnos. El debate sobre si es posible especificar con antelación los resultados que puedan lograr los alumnos o si el carácter asistemático e impredecible de la comunicación es incompatible con las especificaciones de objetivos de un programa ha estimulado el desarrollo de enfoques y propuestas centrados en el desarrollo de procesos naturales de aprendizaje que se postulan como alternativa a los programas contruidos sobre la base de objetivos y contenidos específicos.

En definitiva, los modelos de aprendizaje de lenguas, el concepto de «dominio», los factores individuales del alumno y sus estrategias, las condiciones del aprendizaje y los aspectos que inciden en el proceso mismo de aprendizaje son asuntos que interesan cada vez más a los profesores de lenguas y que están también en la base del *Marco de referencia*. Este documento aporta, como veremos, elementos de gran utilidad a la hora de establecer las relaciones entre la lengua y su aprendizaje.

#### 1.4. *Enseñanza de la lengua*

En los últimos años, esquemas y conceptos esenciales para la enseñanza de lenguas han provenido de la teoría general de la educación. Resulta paradójico, sin embargo, el hecho de que la enseñanza de lenguas haya tenido considerables problemas para desarrollar su propio concepto de enseñanza, lo que puede ser debido a que las teorías de la enseñanza de lenguas hayan sido tradicionalmente concebidas como teorías de enseñanza de un «método» concreto.<sup>14</sup> Es precisamente la crisis del concepto de método la que provoca a principios de los ochenta una aproximación entre los fundamentos teóricos de

la educación y la enseñanza de lenguas. Los «métodos» de enseñanza, así como los manuales y los materiales didácticos que se basaban en ellos, acabaron resultando insatisfactorios como soluciones universales para el diseño de los programas de lenguas y la práctica docente. El papel pasivo al que se veían relegados tanto los profesores como los alumnos ante el «método» que lo especificaba todo de antemano acabó chocando con los planteamientos que iban cobrando fuerza desde principios de los ochenta y que, desde una perspectiva «humanista» de la educación y de la enseñanza, proponían abrir puertas a una mayor responsabilidad de los protagonistas en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Como hemos visto a propósito del aprendizaje de lenguas, el concepto de autonomía del alumno impulsa los nuevos enfoques de la enseñanza de lenguas hacia la idea de conferir mayor responsabilidad a los alumnos en su propio aprendizaje. Por su parte, el papel de profesor va dejando de ser el de un modelo de actuación lingüística que traslada a la práctica de clase los postulados de un método y adquiere un nuevo rumbo en la línea de facilitar y orientar el desarrollo de los alumnos y proveer las condiciones adecuadas para que el aprendizaje en clase pueda llevarse a cabo de modo eficaz.

A partir de los ochenta el enfoque educativo de la enseñanza de lenguas comienza a centrarse en gran medida en los planteamientos que propone la teoría del currículo. La enseñanza de lenguas deja de ser considerada como un «caso aparte» del currículo escolar y se enfoca en los planes y proyectos educativos como un ingrediente de peso en la formación académica de los alumnos. La importancia de las lenguas en las relaciones internacionales de un mundo en vertiginosa evolución conlleva una demanda cada vez mayor de aprendizaje de lenguas más allá de la etapa escolar. El currículo, tanto en la enseñanza escolar como fuera de ella, se concibe como el nexo de unión entre la teoría y la práctica de la enseñanza y responde a la necesidad de llevar a cabo propuestas de planificación y desarrollo que saquen provecho de la interacción de todos los que participan, directa o indirectamente, en el proceso de enseñanza y aprendizaje. La teoría del currículo viene a poner el énfasis en la idea de que la planificación de los objetivos y los contenidos de la enseñanza debe realizarse en coherencia con las decisiones sobre metodología y evaluación, desde una visión amplia e integradora de la enseñanza y el aprendizaje. Frente al tradicional planteamiento del «método», en el que las decisiones son adoptadas antes y al margen de la intervención de los protagonistas del proceso de enseñanza y aprendizaje, el currículo se basa en la resolución de los problemas que se suscitan en la práctica de clase e involucra a los profesores y a los alumnos en la toma de decisiones.

### 1.5. Conclusión

La enseñanza de lenguas constituye hoy una especialidad que ha ampliado considerablemente sus fundamentos y perspectivas al incorporar las aportaciones de ciencias, teorías y líneas de investigación provenientes de campos diversos que confluyen en el objetivo común de considerar las implicaciones de todo tipo derivadas de las relaciones entre la lengua y la comunicación. De hecho, podría decirse que la aplicación de los nuevos enfoques teóricos que se interesan por el análisis de la lengua desde la perspectiva de la comunicación, así como las aportaciones de la teoría del aprendizaje y de la teoría de la educación, han convulsionado el mundo de la enseñanza de lenguas en las últimas décadas. Si consideramos el «enfoque comunicativo» como el nuevo modelo o paradigma dominante, tendremos que advertir que los treinta años que separan *Threshold Level* del *Marco de referencia* han constituido un período de cambio y evolución en las ideas que todavía no presenta resultados definitivos. Tras un primer momento de extraordinario dinamismo, caracterizado por el fervor ideológico de las primeras propuestas «comunicativistas», se ha iniciado en años recientes una etapa de integración y realismo en la que se han sometido a revisión algunos planteamientos iniciales sobre la base de los datos que ha ido proporcionando la experiencia.

Aunque no sea fácil apuntar la línea de futuros desarrollos, el *Marco de referencia* refleja en su modelo descriptivo los elementos esenciales de las aportaciones de estas tres décadas de cambio en la enseñanza de lenguas, que podríamos sintetizar en las siguientes grandes líneas:

- Ampliación del enfoque de los estudios sobre la lengua con el fin de abarcar la dimensión de su uso social y el análisis de los factores, lingüísticos y extralingüísticos, que concurren en la comunicación.
- Énfasis en la idea del papel protagonista que corresponde al alumno con respecto a su propio aprendizaje. Expansión del concepto de «autonomía» para responder a la idea de que el alumno ha de ser cada vez más responsable en la toma de decisiones sobre su desarrollo como persona que aprende una lengua.
- Diversificación de la función del profesor, que ya no es sólo un modelo de actuación lingüística o alguien formado en la metodología necesaria para enseñar la lengua, sino también un mediador que asume la tarea de crear las condiciones adecuadas para favorecer las características y potencialidades de los alumnos y su apertura hacia el aprendizaje de lenguas y la valoración de otras culturas y visiones del mundo.

- Interés por las variables individuales de los alumnos y, en particular, por la dimensión afectiva en la enseñanza de lenguas y su papel en el aprendizaje: estilos de aprendizaje, motivación, transacciones en el aula, procesos interculturales.

- Búsqueda del equilibrio entre la dimensión lingüística y la pedagógica, y énfasis en el currículo como el nexo de unión entre la teoría y la práctica de la enseñanza y el ámbito en el que se adoptan decisiones compartidas por quienes participan en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

- En relación con todo lo anterior, la idea de que aprender una lengua supone un enriquecimiento, en la medida en que permite adquirir una nueva personalidad social.

Estas ideas están en la base del *Marco de referencia*, ya de forma explícita en los elementos que incorpora, ya de forma implícita en las ideas y valores que lo fundamentan. En los próximos apartados presento los elementos que considero claves del documento y las ideas-fuerza de la política lingüística en que se sustenta.

## 2. Claves del MARCO DE REFERENCIA EUROPEO PARA EL APRENDIZAJE, LA ENSEÑANZA Y LA EVALUACIÓN DE LENGUAS

### 2.1. Sentido y alcance del documento

Las aportaciones teóricas provenientes de los distintos campos de investigación descritos en el apartado anterior y los resultados de los trabajos de experimentación didáctica derivados de ellas constituyen en gran medida el entramado de ideas y conceptos en el que se ha construido el *Marco de referencia*. El grupo de autores del documento<sup>15</sup> reconoce en una nota preliminar que su trabajo es la fase más reciente de un proceso que sigue activo desde 1971 y que debe mucho a la colaboración de un gran número de miembros de la profesión docente que trabajan en Europa y en otras partes del mundo. La idea, por tanto, de proceso continuado desde hace treinta años en una línea de trabajo en la que participan, junto a los expertos en lingüística aplicada, los responsables de programas de enseñanza de lenguas y los propios profesores, da al *Marco de referencia* un sentido de obra colectiva a cargo de una profesión que ha sido capaz de ir incorporando los avances de la investigación de disciplinas que antes se consideraban en gran medida ajenas al campo de la enseñanza de las lenguas. Se diría que en el *Marco de referencia* aparecen destiladas muchas de las ideas que han constituido el eje de debates y



disquisiciones sobre el aprendizaje y la enseñanza de lenguas, siempre sobre la base de la preocupación por lograr modelos descriptivos más acordes con el complejo fenómeno de la comunicación humana y las claves para alcanzar de forma eficaz la competencia comunicativa de los alumnos.

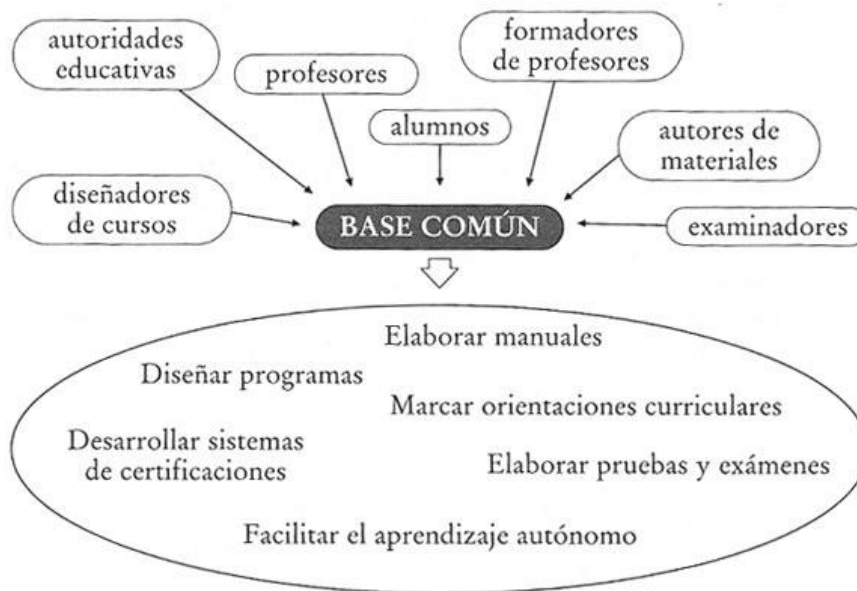
La voluntad de coherencia y transparencia del documento aporta, por otra parte, una gran dosis de sentido práctico, en la medida en que se presentan descripciones concisas de categorías de uso de la lengua, niveles comunes de referencia y escalas de descriptores de competencia idiomática, así como pautas para aplicaciones prácticas, sugerencias de desarrollos ulteriores e indicaciones para la adaptación de distintas propuestas, todo ello en un tono de exquisito respeto hacia las particulares circunstancias en las que los «usuarios» del documento llevan a cabo su labor. Al final de cada una de las secciones de los distintos capítulos, el *Marco de referencia* incluye en recuadros con diferente tipo de letra sugerencias de reflexión e indicaciones de posibles aplicaciones prácticas, con objeto de que puedan extraerse las conclusiones pertinentes desde los distintos puntos de vista de quienes van a utilizar el documento como base para su trabajo.

Si bien el afán de concisión en las descripciones de las complejas categorías identificadas en relación con el uso de la lengua puede hacer en ocasiones muy denso el hilo argumentativo del texto, la coherencia en la relación de todos los factores acaba convenciendo de la utilidad de los elementos que se aportan. A este respecto, el propio *Marco de referencia* insiste en la necesidad de que los usuarios del documento sean selectivos a la hora de adecuar a sus propios objetivos y necesidades la información, de cualquier orden, que se facilita.

Como he adelantado en la introducción, el *Marco de referencia* tiene como objetivo principal establecer una base común que pueda permitir a los responsables del diseño de cursos, a las autoridades educativas, a los profesores, a los formadores, a los autores de materiales didácticos, a los responsables de los exámenes, a los alumnos y, en general, a todos aquellos que estén relacionados de uno u otro modo con la enseñanza y el aprendizaje de lenguas, realizar de modo más eficaz su labor y contrastar sus resultados, ya sea en cuanto al diseño de programas, el desarrollo de sistemas de certificados, el establecimiento de directrices curriculares, la elaboración de pruebas y exámenes, la creación de manuales y materiales didácticos o el aprendizaje mismo de la lengua como objetivo individual. En el gráfico 1 se presenta de forma esquemática este planteamiento, que constituye el objetivo principal del *Marco de referencia*.

Gráfico 1

El *MARCO DE REFERENCIA* como base para  
la práctica profesional



Pero la lectura de los capítulos iniciales del documento permite ver que el alcance de lo que nos propone trasciende el sentido práctico de sus propuestas, modelos e instrumentos de análisis, en la medida en que refleja una serie de valores e ideas que da sentido al *Marco de referencia* desde la perspectiva de la línea de actuación del Consejo de Europa en el campo de la enseñanza de lenguas. Algunos apartados recogen concisas explicaciones sobre el significado de conceptos como el de «plurilingüismo» y «pluriculturalismo» y otros abordan las repercusiones de estos conceptos en lo que sería una deseable política educativa de los Estados miembros. En el documento subyacen valores y principios que han sido carta de presentación del Consejo de Europa y que se concretan en el *Marco de referencia* y en otros proyectos afines. Sobre todo ello volveré en el último apartado de este trabajo, al considerar las ideas-fuerza de la política lingüística en la que se inscribe el documento.

## 2.2. *Un enfoque centrado en la acción*

Para comprender en toda su dimensión el modelo descriptivo que propone el *Marco de referencia* en relación con el uso y el aprendizaje de la lengua, es esencial partir de la descripción del enfoque que adopta y que, al inicio del documento, presenta definido como «un enfoque centrado en la acción». Este enfoque considera, tanto a los usuarios de la lengua en general como a los alumnos que aprenden una lengua, principalmente como «agentes sociales», es decir, miembros de una sociedad que tiene tareas —no sólo relacionadas con la lengua— que llevar a cabo en una serie determinada de circunstancias, en un entorno específico y dentro de un campo de acción concreto. Este enfoque parte, por tanto, de la base de que los actos de habla se dan en actividades de lengua que forman parte de un contexto social más amplio que por sí solo puede otorgarles pleno sentido. El enfoque centrado en la acción tiene también en cuenta los recursos cognitivos, emocionales y volitivos, así como toda la serie de capacidades específicas que un individuo aplica como «agente social».<sup>16</sup> Este enfoque centrado en la acción se inscribe plenamente en la dimensión del uso social de la lengua que he presentado al analizar las aportaciones de la teoría lingüística e incorpora la reflexión sobre la importancia de los factores lingüísticos y extralingüísticos de la comunicación y de las características y competencias individuales de quienes participan en los intercambios comunicativos.

Las repercusiones de este enfoque se van poniendo de manifiesto a lo largo del *Marco de referencia* en relación con los distintos elementos que introduce y que pueden concebirse, en sentido amplio, en dos grandes dimensiones, vertical y horizontal, que ofrecen, al relacionarse, una visión completa de la descripción del uso de la lengua y de la progresión en el aprendizaje. La dimensión vertical está constituida por la serie de niveles comunes de referencia que sirven para describir el grado de dominio lingüístico del alumno o usuario de la lengua. La dimensión horizontal está constituida por la serie de categorías generales o parámetros que describen el uso de la lengua y la habilidad del usuario o el alumno para utilizarla. Al relacionar de forma sistemática la dimensión vertical con la horizontal el *Marco de referencia* logra construir un sistema de escalas de descriptores que ilustran sobre lo que puede hacer un usuario de la lengua o un alumno mediante el uso de la lengua en cada uno de los niveles de referencia establecidos.

Como veremos más adelante, un modelo construido en estas dos dimensiones, vertical y horizontal, posibilita la definición de objetivos parciales y el reconocimiento de perfiles desiguales, y permite las comparaciones de objetivos, niveles, materiales, pruebas y grados de aprovechamiento en distintos

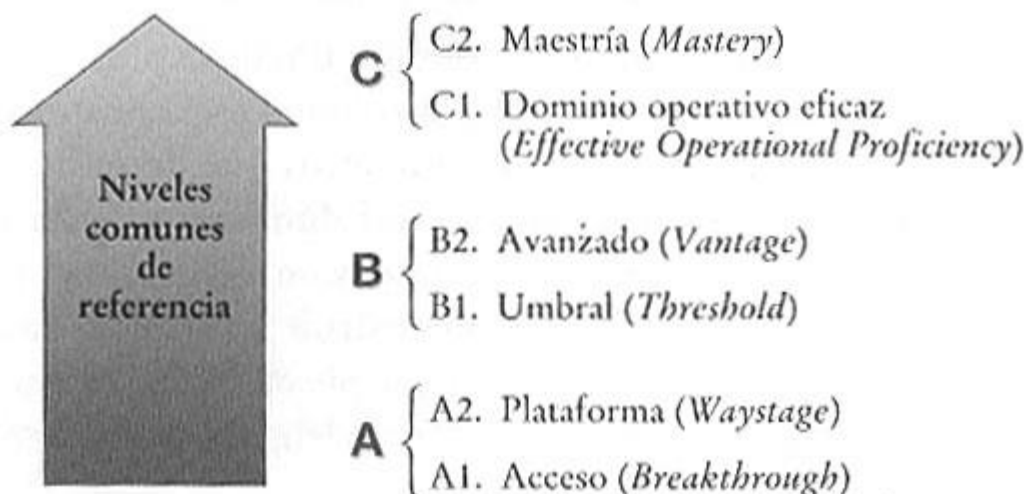
sistemas y situaciones. En su trayectoria de aprendizaje, los alumnos pasan por varios niveles educativos e instituciones que ofrecen enseñanza de lenguas, por lo que la existencia de un sistema de niveles y categorías comunes podrá facilitar el reconocimiento de los niveles de competencia alcanzados y la movilidad y el intercambio en los ámbitos educativo y profesional.

### 2.3. Dimensión vertical: los niveles comunes de referencia

Los niveles comunes que establece el *Marco de referencia* parten de una división inicial en tres niveles amplios, A, B y C, que podrían inscribirse, en términos generales, en la línea del sistema tradicional de los niveles inicial, intermedio y avanzado. Cada uno de estos tres niveles amplios se subdivide en dos, hasta configurar el sistema completo de seis niveles que aparece representado en el gráfico 2 y que constituye la dimensión vertical del enfoque adoptado.<sup>17</sup>

Gráfico 2

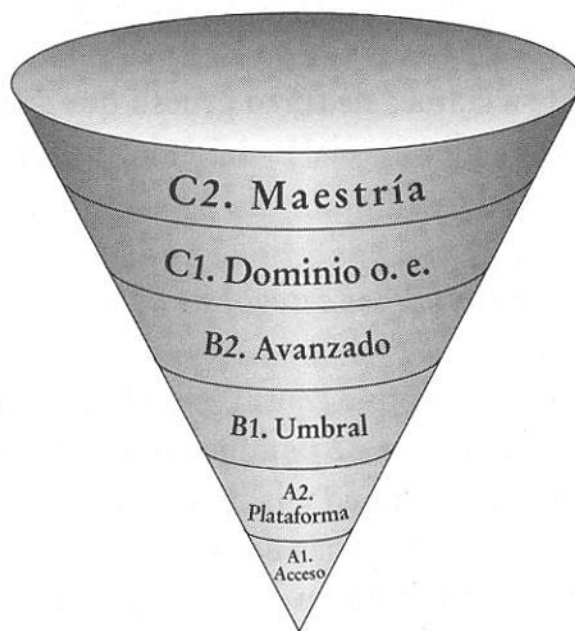
Niveles comunes de referencia



Con respecto a los niveles definidos, el *Marco de referencia* hace algunas precisiones necesarias para entender su verdadero alcance y poder hacer un uso adecuado de sus especificaciones. Una de las precisiones más importantes es la advertencia en cuanto al tiempo de progresión en cada uno de los niveles de la escala vertical. Ha de tenerse en cuenta a este respecto que, aunque los niveles aparecen como equidistantes en la escala, la experiencia demuestra que muchos alumnos tardarán más del doble de tiempo en alcanzar el nivel B1 desde el A2 que el que necesitaron para alcanzar el A2, lo que hace probable que lleguen a necesitar más del doble de tiempo para alcanzar el B2 desde el B1 que el que necesitaron para alcanzar el B1 desde el A2. Sería más adecuado, por tanto, como observa el propio documento, representar la escala de niveles con la forma de un cono invertido en vez de con la forma de una escala lineal de medida. En el gráfico 3 se presenta de forma visual esta idea.

*Gráfico 3*

Progresión del aprendizaje y niveles comunes de referencia



El *Marco de referencia* advierte a los usuarios del documento que sean prudentes a la hora de estimar el tiempo medio necesario para conseguir determinados objetivos. El progreso en el aprendizaje de la lengua no supone simplemente ascender en una escala vertical, ya que el alumno, a medida que avanza en su aprendizaje, puede ampliar sus capacidades hacia otras categorías del uso de la lengua en vez de incrementar su nivel de competencia en una misma categoría, lo que tendrá reflejo en el comportamiento de su progresión en el gradual dominio de la lengua.

Otro aspecto importante en cuanto a los niveles de referencia es la determinación de puntos de corte entre niveles, asunto que reviste siempre carácter subjetivo. Algunos centros docentes o instituciones educativas preferirán niveles amplios, mientras que otros los preferirán más limitados. El *Marco de referencia* ofrece, a este respecto, la posibilidad de que los distintos usuarios puedan cortar la escala de niveles según sus necesidades propias sin que se pierda por ello la relación con el sistema común. Esto permitiría diversificar la escala de seis niveles en otros tantos más, lo que daría juego a la hora de componer, por ejemplo, un programa que, por cualquier motivo, requiriera especificaciones en más de seis niveles. Para ello, en los descriptores ilustrativos el *Marco de referencia* establece una distinción entre los que denomina «niveles de criterio», que se ajustan al nivel de exigencia correspondiente, y los «de signo más», que, sin alcanzar el nivel de exigencia del peldaño inmediatamente superior, están, sin embargo, por encima del «nivel de criterio». Esta diferenciación se representa gráficamente en las escalas mediante una línea de trazo fino, frente a la línea de trazo grueso que separa los niveles generales, tal como puede apreciarse más adelante en el gráfico 6.

#### 2.4. *Dimensión horizontal: las categorías del uso de la lengua*

Para desarrollar el «enfoque centrado en la acción» el *Marco de referencia* identifica una serie de parámetros o categorías generales que describen el uso de la lengua y la habilidad del usuario o alumno para utilizarla. Estas categorías constituyen la dimensión horizontal. El documento presenta en sus capítulos centrales descripciones detalladas de los componentes de cada una de las categorías generales y de las subcategorías que las integran.

El documento pone de manifiesto que, a pesar del carácter taxonómico de las categorías descriptivas que se presentan, debe tenerse en cuenta en todo momento la íntima relación que existe entre todas ellas a la hora de concebir cualquier forma de uso o aprendizaje de la lengua. Reproduzco a continuación la caracterización general que, a modo de introducción, ofrece el *Marco de referencia* de las categorías que

identifica en su modelo descriptivo, sin entrar en detalles sobre los componentes específicos de cada una de ellas o los ejemplos que se proponen para ilustrarlas:<sup>18</sup>

- El *contexto* se refiere al conjunto de acontecimientos y de factores situacionales (físicos y de otro tipo), tanto internos como externos a la persona, dentro del cual se producen los actos de comunicación. Dentro del *contexto de uso*, los *ámbitos* se refieren a los sectores amplios de la vida social en los que actúan los agentes sociales: educativo, profesional, público y personal.

- Las *actividades comunicativas de la lengua* suponen el ejercicio de la competencia lingüística comunicativa dentro de un ámbito específico a la hora de procesar (en forma de comprensión o de expresión) uno o más textos con el fin de realizar una tarea.

- Una *estrategia* es cualquier línea de actuación organizada, intencionada y regulada, elegida por cualquier individuo para realizar una tarea que se propone a sí mismo o a la que tiene que enfrentarse.

- Las *competencias* son la suma de conocimientos, destrezas y características individuales que permiten a una persona realizar acciones. Las *competencias generales* son las que no se relacionan directamente con la lengua, pero a las que se puede recurrir para acciones de todo tipo, incluyendo las actividades de la lengua. Las *competencias comunicativas* son las que posibilitan a una persona actuar utilizando específicamente medios lingüísticos.

- Los *procesos* se refieren a la cadena de acontecimientos, neurológicos y fisiológicos, implicados en la expresión y en la comprensión oral y escrita.

- El *texto* es cualquier secuencia de discurso (hablado o escrito) relativo a un ámbito específico y que durante la realización de una tarea constituye el eje de una actividad de lengua, bien como apoyo o como meta, bien como producto o como proceso.

- Una *tarea* se define como cualquier acción intencionada que un individuo considera necesaria para conseguir un resultado concreto en cuanto a la resolución de un problema, el cumplimiento de una obligación o la consecución de un objetivo.

Un rápido vistazo a estas descripciones permite ya advertir las estrechas relaciones de todas las categorías, lo que lleva a pensar que cualquier acto de aprendizaje o de enseñanza de lenguas estará de una u otra manera relacionado con cada una de ellas. No obstante, el que las categorías aparezcan imbricadas no significa que no puedan diferenciarse objetivos concretos centrados en una u otra de las categorías. Los responsables del diseño de los programas de lenguas, los examinadores, los autores de

manuals o los profesores que tienen a su cargo un grupo de alumnos podrán poner énfasis en aquellos aspectos que sean relevantes para el programa, el examen o la unidad didáctica que se lleve a cabo en un momento dado, centrando por tanto sus objetivos en una categoría específica. Como advierte el documento, que todo esté relacionado no quiere decir que los objetivos no puedan diferenciarse.

De las categorías descritas merecen especial atención las que sirven al *Marco de referencia* como base para establecer el sistema de descriptores ilustrativos: las actividades comunicativas de la lengua, las estrategias y las competencias. En cuanto a las actividades comunicativas y a las estrategias, las subcategorías que se identifican son las que se reproducen en el gráfico 4:

*Gráfico 4*

Actividades comunicativas y estrategias



Las categorías y subcategorías de actividades comunicativas y estrategias ofrecen un esquema que trasciende el tradicional modelo descriptivo de las denominadas «destrezas lingüísticas», que se limitaba a la comprensión y a la expresión tanto oral como escrita. El modelo del *Marco de referencia* introduce una nueva subcategoría de comprensión audiovisual, en la que el usuario de la lengua recibe simultáneamente una información de entrada auditiva y visual, como ocurre al ver la televisión, un vídeo o una película con subtítulos o al utilizar las nuevas tecnologías (multimedia, cederrón, etc.). Por otra parte, el modelo descriptivo identifica dos nuevas categorías generales, de interacción y de mediación, que permiten ampliar nuestra visión de la lengua desde la perspectiva de la comunicación. Como advierte el *Marco de referencia*, aprender a comunicarse supone más que aprender a comprender y a producir expresiones habladas, por lo que se hace preciso destacar la importancia de la interacción en el



uso y el aprendizaje de la lengua. En la interacción, al menos dos individuos participan en un intercambio oral o escrito en el que la expresión y la comprensión se alternan y pueden de hecho solaparse en la comunicación oral. En cuanto a las actividades de mediación, escritas y orales, son las que hacen posible la comunicación entre personas que son incapaces, por cualquier motivo, de comunicarse entre sí directamente. Mediante la traducción o la interpretación, o mediante una paráfrasis, un resumen o unas notas, la persona que actúa como mediador proporciona a una tercera parte una reformulación de un texto fuente al que esta tercera parte no tiene acceso directo. Como observa el documento, este tipo de actividades ocupa un lugar importante en el funcionamiento lingüístico normal de nuestras sociedades.

Las mismas categorías y subcategorías que se identifican en relación con las actividades se utilizan en la descripción de las estrategias, cuyo uso se considera como la aplicación de los principios metacognitivos de planificación, ejecución, control y reparación de los distintos tipos de actividad comunicativa: comprensión, expresión, interacción y mediación.

Otra importante aportación del documento es la identificación y desarrollo que ofrece de las denominadas «competencias generales». Estas competencias no se relacionan directamente con la lengua, pero se puede recurrir a ellas para acciones de todo tipo, incluyendo las actividades de lengua. El *Marco de referencia* desglosa estas competencias en cuatro subcategorías:

- Los *conocimientos declarativos*, derivados de la experiencia (conocimientos empíricos), por una parte, y del aprendizaje formal (conocimientos académicos), por otra. A estos conocimientos se añade lo que puede denominarse «conocimiento del mundo», esto es, el conocimiento de los valores y las creencias compartidas por grupos sociales de otros países y regiones como, por ejemplo, las creencias religiosas, los tabúes, la historia común asumida, etc., algo que resulta esencial para la comunicación intercultural.

- Las *destrezas y habilidades*, que incluyen, por una parte, las destrezas y habilidades prácticas (destrezas de la vida, profesionales, deportes, aficiones, artes, etc.) y, por otra, las interculturales (capacidad de relacionarse, sensibilidad, capacidad de superar las relaciones estereotipadas, etc.).

- La *competencia existencial*, que puede considerarse como la suma de las características individuales, los rasgos y las actitudes de personalidad que tienen que ver, por ejemplo, con la imagen que uno tiene de sí mismo y la visión que tenemos de los demás y con la voluntad de entablar una

interacción social con otras personas. Incluye, por tanto, motivaciones, actitudes, valores, creencias, factores de personalidad, etc.

- La *capacidad de aprender* moviliza la competencia existencial, los conocimientos declarativos y las destrezas, y se puede concebir como la predisposición o la habilidad para descubrir lo que es diferente, ya sea otra lengua, otra cultura, otras personas o nuevas áreas de conocimiento. Incluye la conciencia de la lengua y la comunicación, conciencia y destrezas fonéticas generales, destrezas de estudio y destrezas heurísticas (descubrimiento y adaptación).

La inclusión de estas competencias generales en el modelo descriptivo es otra de las aportaciones novedosas del documento respecto a modelos de análisis anteriores. Si bien la preocupación por los aspectos a los que se refieren estas competencias estaba presente desde hace años en la agenda del profesor de lenguas y en los manuales, generalmente en forma de objetivos y contenidos de carácter sociocultural y de aprendizaje, la descripción detallada y sistemática de estas competencias que aporta el *Marco de referencia* constituye un elemento de gran interés, que abre puertas a un debate sobre el tratamiento de esta dimensión. De qué forma puedan trasladarse las competencias generales a objetivos específicos del currículo, cómo establecer la gradación de posibles contenidos centrados en estas competencias, qué tratamiento metodológico podría dárseles en el proceso de enseñanza o cómo evaluar los distintos aspectos identificados en cada una de ellas podrían ser asuntos de debate a la hora de plantearse una reflexión de mayor alcance sobre la incorporación sistemática de este tipo de competencias en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Las denominadas «competencias comunicativas de la lengua» que completan, junto con las generales, el esquema de competencias descrito en el documento, se sitúan en una línea de investigación ya emprendida hace décadas, como hemos visto en el apartado dedicado al análisis de las aportaciones teóricas, por lo que resultan más conocidas y suelen estar, en mayor o menor medida, incorporadas a los currículos, programas y manuales de lenguas. El *Marco de referencia* distingue, dentro de este tipo de competencias comunicativas, las competencias lingüísticas, la competencia sociolingüística y las competencias pragmáticas. Las competencias lingüísticas incluyen los conocimientos y las destrezas léxicas, fonológicas, sintácticas y otras dimensiones de la lengua como sistema, en la línea de la descripción tradicional, si bien el *Marco de referencia* llama la atención sobre el hecho de que estas competencias se relacionan no sólo con el alcance y calidad de los conocimientos, sino también con la organización cognitiva y la forma en que se almacenan estos conocimientos (por ejemplo, las distintas

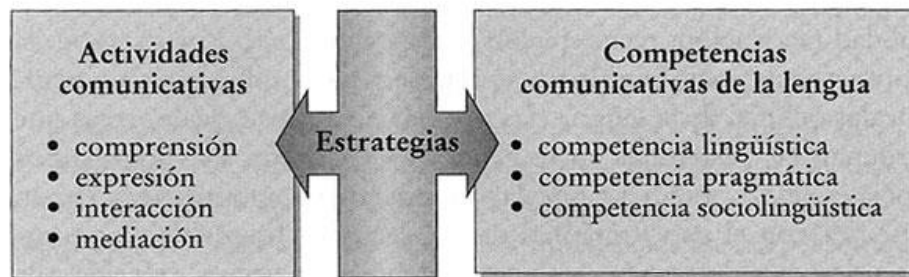
redes asociativas en que el hablante coloca un elemento léxico) y con su accesibilidad (activación, recuperación y disponibilidad). Por su parte, la competencia sociolingüística se refiere a las condiciones socioculturales del uso de la lengua (las normas de cortesía, las normas que ordenan las relaciones entre generaciones, sexos, clases y grupos sociales, etc.), mientras que las competencias pragmáticas tienen que ver con el uso funcional de los recursos lingüísticos y comprenden, por una parte, una competencia discursiva, referida a la capacidad de organizar las oraciones en secuencias para producir fragmentos textuales, y, por otra, una competencia funcional, referida tanto al conocimiento de las formas lingüísticas y sus funciones (microfunciones como saludos, brindis, presentaciones, etc.) como al modo en que se encadenan unas con otras a través de las etapas de su desarrollo (por ejemplo, mediante esquemas de interacción).

## 2.5. *Los descriptores ilustrativos*

El progreso en el aprendizaje de la lengua se evidencia con mayor claridad en la capacidad que tiene el alumno de realizar *actividades de lengua* observables en las que se ponen en juego determinadas *competencias* y que implican la utilización de *estrategias* de comunicación. El *Marco de referencia* considera, por tanto, estas categorías específicas como la base adecuada para la elaboración de escalas de capacidad lingüística. El gráfico 5 representa la imbricación de estas tres categorías, que constituyen la base del esquema conceptual del sistema de escalas de descriptores ilustrativos. Como puede observarse, en el esquema se incluyen sólo las competencias comunicativas de la lengua y no las generales. Las estrategias, que unen las competencias (los recursos) del alumno con las actividades (lo que puede hacer el alumno mediante el ejercicio de las competencias), pueden concebirse como la bisagra que articula las otras dos categorías.

Gráfico 5

## Categorías de los descriptores ilustrativos



Los capítulos centrales del documento presentan, yuxtapuestas a las descripciones narrativas de los componentes de estas tres categorías, las correspondientes escalas de descriptores ilustrativos. Estos descriptores son globales, dado que persiguen ofrecer una visión de conjunto. En el gráfico 6 se presenta un ejemplo de escala de una actividad de expresión oral (hablar en público). El *Marco de referencia* remite a los documentos del Consejo de Europa que recogen las especificaciones lingüísticas para lenguas concretas (*Waystage, Threshold Level 1990* y *Vantage Level*, en el caso del inglés) para acceder a las listas detalladas de microfunciones, formas gramaticales y vocabulario, y sugiere que el análisis de las funciones, nociones, gramática y vocabulario necesarios para realizar las tareas comunicativas descritas en las escalas podría formar parte del proceso de desarrollo de nuevas series de especificaciones lingüísticas. El documento indica que las competencias generales, que no aparecen incluidas en el esquema conceptual, podrían también desarrollarse en listas de manera parecida.

Los descriptores ilustrativos son otra de las más significativas aportaciones del *Marco de referencia* y presentan, como ventajas fundamentales, el estar basados en las experiencias de muchas instituciones que trabajan en el campo de la definición de niveles de dominio lingüístico y el haber sido calibrados objetivamente en una escala común. Son, además, breves, claros y transparentes y están formulados en términos positivos, de manera que describen algo específico y tienen una integridad independiente y única que no depende de la formulación de otros descriptores para su interpretación.

Las posibles aplicaciones prácticas de las escalas de descriptores son muchas y diversas. Pueden servir de base, por ejemplo, para la descripción de objetivos curriculares o bien orientar a los responsables del diseño de programas a la hora de desarrollar los contenidos de la enseñanza. También pueden servir para especificar el contenido de los exámenes o para establecer los criterios de evaluación

respecto a la consecución de un objetivo de aprendizaje. A partir de las escalas se pueden describir los niveles de dominio de la lengua en pruebas y exámenes existentes, lo que permitiría establecer comparaciones entre distintos sistemas de certificados. Para los alumnos las escalas de descriptores pueden ser una herramienta útil a la hora de hacerse una idea sobre el progreso que van alcanzando en el dominio de la lengua, lo que les conferirá mayor autonomía a la hora de responsabilizarse de su propio proceso de aprendizaje. Por otra parte, las empresas que quieran contratar profesionales con un determinado dominio de una u otra lengua podrán encontrar en estas escalas descripciones claras y comprensibles de lo que una persona es capaz de hacer mediante el uso de la lengua de que se trate.

## 2.6. Enseñanza y aprendizaje

Una vez presentadas las categorías del uso de la lengua y las correspondientes escalas de descriptores, el *Marco de referencia* se centra en los procesos de enseñanza y aprendizaje y suscita una serie de reflexiones que deberán tenerse en cuenta desde el punto de vista metodológico. Una primera idea central a este respecto es que, si bien todas las capacidades desarrolladas en la descripción de las categorías del modelo tienen que ser utilizadas por el usuario de la lengua o el alumno para abordar con eficacia toda la serie de actos comunicativos, no todos los alumnos querrán o necesitarán adquirirlas todas en su proceso de aprendizaje. Algunos, por ejemplo, no necesitarán la lengua escrita, mientras que otros necesitarán centrarse precisamente en la comprensión de textos escritos. El *Marco de referencia* advierte que, en definitiva, es una cuestión de decisión el determinar a qué competencias, tareas, actividades o estrategias se debe asignar el papel de *objetivo* o bien de *medio* en el desarrollo del aprendizaje de un alumno concreto. Las implicaciones de este planteamiento a la hora de desarrollar el concepto de «competencia plurilingüe», que constituye un postulado del Consejo de Europa, son decisivas y volveré sobre ellas más adelante al abordar en el último apartado las ideas-fuerza de una política lingüística europea.

En su línea de documento no dogmático, el *Marco de referencia* no propone una metodología, sino que busca suscitar en el usuario la preocupación por definir la opción metodológica que, en función de la situación de aprendizaje y las necesidades de los alumnos, sea más adecuada en cada caso. Para facilitar esta tarea, el *Marco de referencia* presenta, en relación con distintos aspectos metodológicos, series organizadas de opciones, que permiten al usuario tener una visión de conjunto de las posibilidades a la hora de elegir la que sea más adecuada a sus intereses. El documento presenta opciones sobre el papel de

los profesores, los alumnos y los medios audiovisuales, el trabajo con textos, tareas y actividades, el desarrollo de estrategias y competencias y el tratamiento de errores y faltas de los alumnos.

Estas opciones metodológicas se inscriben en un enfoque centrado en la acción que, como ya he adelantado, concibe a los usuarios de la lengua y a los alumnos como agentes sociales que realizan determinadas tareas, lingüísticas y no lingüísticas, en un ámbito específico. La comunicación es una parte esencial de las tareas en las que los participantes realizan actividades de interacción, expresión, comprensión o mediación, o una combinación de dos o más de ellas. Los programas educativos y los manuales incluyen con frecuencia tareas similares a las que un usuario de la lengua realiza en la «vida real», junto con otro tipo de tareas de carácter «pedagógico» que permiten a los alumnos desarrollar capacidades que serán necesarias a la hora de alcanzar un objetivo comunicativo. El *Marco de referencia* presenta una reflexión sobre los aspectos que deben considerarse en la realización de una tarea, así como sobre los factores que han de tenerse en cuenta a la hora de considerar los niveles de dificultad de las tareas, especialmente los relacionados con las características de naturaleza lingüística, cognitiva y afectiva de los alumnos y los que tienen que ver con las condiciones y restricciones que conlleva la realización de la tarea.

## 2.7. Evaluación

El capítulo final del documento se centra en la forma en que el *Marco de referencia* puede ser útil para la evaluación. Las categorías de uso de lengua y los descriptores ilustrativos son una herramienta de excepcional interés a la hora de especificar el contenido de pruebas y exámenes, o para establecer los criterios de evaluación respecto a la consecución de un objetivo de aprendizaje. Otra importante utilidad es la de ofrecer un marco común para las descripciones de los niveles de dominio de la lengua en pruebas y exámenes existentes, lo que permite que se establezcan comparaciones entre distintos sistemas de certificados.

El *Marco de referencia* presenta, también en el caso de la evaluación, una reflexión sobre opciones disponibles, con objeto de que el lector pueda extraer sus propias conclusiones. Se desarrollan hasta trece tipos de evaluación, presentados en forma de pares divergentes: evaluación formativa/sumativa; con referencia a una norma/a un criterio; subjetiva/objetiva; global/analítica; etc. Se analizan las ventajas e inconvenientes de cada una de las opciones y se exponen las consecuencias de su puesta en práctica.

Con respecto a las pruebas y los exámenes el documento insiste, por una parte, en la necesidad de que tanto los responsables de los programas de evaluación como los profesores no pierdan de vista la importancia de garantizar en todo momento la validez, la fiabilidad y la viabilidad, y desarrolla brevemente estos conceptos para subrayar su importancia y apuntar posibles aplicaciones. El *Marco de referencia* llama la atención, por otra parte, sobre la necesidad de que los responsables de los exámenes sean selectivos a la hora de utilizar la información que se les facilita en el documento. A la hora de evaluar, por ejemplo, la interacción oral, podrían resultar pertinentes hasta un total de catorce escalas de descriptores ilustrativos, ya sean referidas a actividades, estrategias o competencias. Es claro que quien se haga cargo de evaluar a un alumno mediante una entrevista oral, en la que se trabaja bajo la presión del tiempo, no puede manejar criterios relacionados con tantas escalas, por lo que habrá de seleccionar una serie manejable de criterios para realizar con eficacia su función. Por el contrario, puede que en otro momento la necesidad de los usuarios sea ampliar algunas categorías y sus exponentes en áreas de especial relevancia.

### 3. Ideas-fuerza de una política lingüística europea

Como he adelantado al abordar las claves del *Marco de referencia*, en el documento quedan patentes ideas y planteamientos que constituyen una toma de posición del Consejo de Europa en cuanto a su línea de acción institucional en materia de enseñanza y aprendizaje de lenguas. Estos planteamientos derivan, en gran medida, de las conclusiones de los proyectos, conferencias y congresos en las que se concretan las aportaciones de los Estados miembros, así como de las recomendaciones específicas de los gobiernos en esta materia. Podría decirse, por tanto, que estas conclusiones y recomendaciones constituyen en gran medida las bases de una política lingüística europea, de la que se hacen eco iniciativas institucionales como el *Marco de referencia*, destinadas a favorecer la transparencia en la comparación de los sistemas educativos y la movilidad y cooperación entre los países europeos.

Expongo a continuación, al hilo del desarrollo que hace el propio documento, las ideas que considero más significativas a este respecto.

### 3.1. *Plurilingüismo y pluriculturalismo*

Una primera idea clave, acaso la que podría erigirse en el eje de todas las demás, es el interés del Consejo de Europa por fomentar una aproximación a las lenguas europeas desde la perspectiva de lo que el *Marco de referencia* denomina «plurilingüismo», a diferencia del concepto de «multilingüismo» que frecuentemente se ha utilizado en la reflexión sobre el uso y aprendizaje de lenguas. Mientras el alcance del concepto de multilingüismo se limita al conocimiento de varias lenguas o a la coexistencia de distintas lenguas en una sociedad determinada, el enfoque plurilingüe pone énfasis en el hecho de que, a medida que se va ampliando la experiencia lingüística de una persona, ya sea mediante el aprendizaje escolar, ya sea mediante el contacto con otras lenguas y culturas, los conocimientos lingüísticos que adquiere no se incorporan a su mente en compartimentos estancos, separados, sino que van consolidando un modo de competencia constituida por la compleja red de relaciones que se establecen entre los conocimientos lingüísticos y las experiencias lingüísticas y culturales que esa persona va adquiriendo gradualmente. Aun sin disponer de un gran dominio de una o varias de las lenguas que conforman su competencia plurilingüe, un individuo puede recurrir a ellas para deducir el significado de determinadas palabras de otra lengua que desconoce o para reconocer palabras de un fondo común internacional que se le presentan con una forma nueva. O puede sacar provecho de las lenguas conocidas para cambiar de lengua si lo requiere la comunicación con su interlocutor. O puede, en un momento dado, actuar como mediador entre dos personas que no pueden comunicarse directamente entre sí, incluso si son escasos los conocimientos que tiene de las lenguas de los interlocutores.

Mientras que el multilingüismo puede llegar a lograrse mediante la diversificación de las lenguas que se enseñan en un centro escolar, fomentando que los alumnos aprendan más de una lengua extranjera, el plurilingüismo tiene que ver con la idea de que la experiencia lingüística de una persona puede expandirse desde la lengua hablada en la familia hasta la que se habla en la sociedad del entorno y, más allá, hasta las lenguas de otros pueblos y países. Si bien el concepto de multilingüismo puede asociarse a la coexistencia de lenguas y culturas en una determinada sociedad, el plurilingüismo adopta el punto de vista del individuo, de manera que una persona puede ser plurilingüe en una sociedad monolingüe y, por el contrario, otra persona puede ser monolingüe en una sociedad multilingüe. Desde esta perspectiva podría decirse que la preocupación del Consejo de Europa tiene que ver con el desarrollo plurilingüe de los ciudadanos en una sociedad europea multilingüe.<sup>19</sup>



El *Marco de referencia* sitúa el concepto de plurilingüismo desde la perspectiva más amplia de lo que denomina «pluriculturalismo». Del mismo modo que un individuo plurilingüe puede, a partir de sus conocimientos y experiencias en varias lenguas, aunque sean parciales, expandir su propio horizonte lingüístico y sacar partido de las posibilidades que le ofrecen las relaciones de todo tipo que puede establecer entre las lenguas que conoce y las que no conoce, la competencia cultural le permitirá relacionar de modo significativo las distintas culturas (nacional, regional, social) a las que accede y alcanzar una comprensión más amplia y completa de todas y cada una de ellas. Estas distintas culturas no se limitan, por tanto, a coexistir en la experiencia personal, sino que se comparan, se contrastan y se relacionan de modo activo hasta configurar la competencia pluricultural, de la que la competencia plurilingüe es un componente más que a su vez se relaciona con otros componentes.

El documento presenta como hechos perfectamente normales el desequilibrio y la variabilidad que se producen tanto en la competencia plurilingüe como en la competencia pluricultural. Un individuo puede llegar a conseguir un mayor dominio global en una lengua que en las demás, pero también es frecuente el caso de que en una y otra lengua varíen las competencias en las que cada uno se sienta más fuerte, de manera que se puede tener en una lengua una buena comprensión oral y escrita, mientras que en otra se tiene una buena competencia oral pero una competencia escrita limitada, e incluso en una tercera sólo conocimientos muy básicos o nociones de carácter general. Un aspecto importante que hay que tener en cuenta es que tanto la competencia plurilingüe como la pluricultural tienen siempre carácter transitorio y configuración cambiante. Como se pone de manifiesto en el documento, la visión tradicional asociaba a la competencia monolingüe de la lengua materna un carácter permanente desde el momento en que quedaba establecida, mientras que es consustancial a la competencia plurilingüe y pluricultural la constante evolución derivada de las nuevas experiencias lingüísticas y culturales que vive cada individuo y que son muy distintas en cada caso, ya que dependen de la trayectoria personal de cada uno, sus viajes, desplazamientos y estancias en zonas en las que se hablan distintas lenguas y conviven distintas culturas. Esta situación de desequilibrio en las competencias orales o escritas en las lenguas que se conocen, o de variabilidad y de cambio en las competencias plurilingüe y pluricultural en sentido amplio, no debe verse como algo negativo, sino más bien como una riqueza que refuerza el sentido de identidad de las personas y que contribuye generalmente a ampliar su visión del mundo y su capacidad de entender y aceptar a los otros.

En resumen, la competencia plurilingüe y pluricultural en conjunto viene a ser, según la define el *Marco de referencia*, «la capacidad de utilizar las lenguas para fines comunicativos y de participar en

una relación intercultural en que una persona, en cuanto agente social, domina —con distinto grado— varias lenguas y posee experiencia de varias culturas. Esto no se contempla como la superposición o yuxtaposición de competencias diferenciadas, sino como la existencia de una competencia compleja e incluso compuesta que el usuario puede utilizar».

Frente al enfoque tradicional que se limita a establecer una relación entre L1 y L2, el enfoque de la competencia plurilingüe busca una visión más amplia y compleja de la realidad en una Europa cada vez más relacionada y en un proceso de búsqueda de nuevos caminos de integración. En este sentido, superar la idea de que los ciudadanos tienen un repertorio de competencias diferenciadas y separadas para comunicarse dependiendo de las lenguas que conoce y lograr el interés de todos por el desarrollo de una competencia plurilingüe y pluricultural que incluya el conjunto de esas lenguas constituye hoy uno de los principales objetivos de la política lingüística del Consejo de Europa.

### 3.2. *Competencia parcial y variedad de objetivos*

Una consecuencia importante derivada del concepto de competencia plurilingüe y pluricultural es que este tipo de competencia hace a los individuos más conscientes de todo lo que significa la lengua y la comunicación, así como de la importancia que tiene el aprendizaje de lenguas para nuestro desarrollo como «agentes sociales» que llevamos a cabo tareas en un mundo cada vez más abierto y más volcado a la comunicación a través de diversos medios y sistemas. Ser competentes desde un punto de vista plurilingüe y pluricultural supone aprovechar mejor las competencias lingüísticas, sociolingüísticas y pragmáticas que tenemos como hablantes de nuestra lengua materna a la hora de acercarnos a lenguas y culturas distintas, así como ser más conscientes de los aspectos relacionados con la organización lingüística y los recursos que utilizamos al desenvolvemos en la comunicación, es decir, disponer de una consciencia metalingüística, interlingüística o, como apunta el *Marco de referencia*, «hiperlingüística», más amplia y desarrollada.

Esta mayor amplitud en nuestra visión de otras lenguas y culturas y en nuestra propia consciencia de lo que significa comunicarse y aprender lenguas es perfectamente compatible, como he adelantado ya, con el hecho de que nuestro dominio de una lengua extranjera sea limitado o con el hecho de que los conocimientos y el grado de competencia que tengamos en distintas lenguas pueda ser variable. Esta «competencia parcial» forma parte, por tanto, como advierte el documento, de una competencia «múltiple» y es a su vez una competencia «funcional» respecto a un objetivo determinado. Desde el

punto de vista de la enseñanza y el aprendizaje de lenguas las implicaciones de este enfoque son particularmente interesantes, por cuanto abren ventanas a una nueva forma de concebir el diseño y desarrollo de los programas y la especificación de los objetivos de enseñanza. Al abordar las claves del *Marco de referencia* he presentado, a propósito de la dimensión horizontal del modelo descriptivo, una serie de categorías de uso de la lengua que, aun manteniendo una íntima imbricación desde el punto de vista de la comunicación, se describen de forma separada con objeto de detallar sus componentes y el alcance preciso de cada una de ellas desde el punto de vista lingüístico y extralingüístico. Un plan o diseño curricular, a la hora de establecer los objetivos de enseñanza podrá, en función de las necesidades y expectativas de los alumnos, centrar sus objetivos en una de las categorías o subcategorías descritas en el modelo, de manera que el programa, al ser más adecuado y relevante, sitúe a los alumnos en el centro de las decisiones que han de adoptarse en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Al hablar de «competencia parcial» tenemos tendencia a pensar en la categoría referida a las actividades de lengua, especialmente en la línea de las tradicionales destrezas lingüísticas, de manera que hablamos de una competencia fuerte en comprensión de lectura en una determinada lengua, por ejemplo, acompañada de una competencia menor en expresión oral. El *Marco de referencia* propone ampliar este enfoque, de manera que la idea de «competencia parcial» y sus implicaciones en cuanto a la selección de objetivos de enseñanza, pueda ampliarse a todas las categorías descritas. A la luz de este enfoque ampliado un programa de lenguas puede, por tanto, centrar sus objetivos de enseñanza y aprendizaje en el desarrollo de las *competencias generales* del alumno, en una u otra de las competencias que el modelo incluye dentro de la *competencia comunicativa*, en una *actividad comunicativa* específica, en uno de los *ámbitos* identificados en el contexto de uso o en el enriquecimiento y diversificación de *estrategias* para el cumplimiento de las tareas. O incluso puede centrarse en el desarrollo de las *tareas* específicas que un individuo necesite para desarrollar su trabajo, como en el caso del empleado de una centralita telefónica que tenga que desenvolverse con elementos lingüísticos muy específicos. Hay que tener en cuenta, sin embargo, que el hecho de que los objetivos del programa se centren en una determinada categoría o subcategoría no significa que las demás no dejen de practicarse. Establecer objetivos en relación con categorías concretas no significa, desde luego, ignorar que el planteamiento básico del modelo descriptivo se inscribe en un enfoque centrado en la acción, en el que la relación de todas las categorías es necesaria para entender el alcance de la lengua como comunicación. En este sentido, y teniendo en cuenta la coherencia del modelo, es razonable pensar que el logro del objetivo seleccionado producirá,

como observa el *Marco de referencia*, otros resultados que no se pretendían alcanzar o que no eran de interés principal.

El reconocimiento de la competencia parcial o, en sentido más preciso, de las «competencias parciales» supone una toma de posición respecto a la visión tradicional del dominio de lenguas, que ponía énfasis en la idea de llegar a alcanzar un dominio excelente y completo en las distintas destrezas lingüísticas de la lengua extranjera, con el afán de llegar a alcanzar la competencia propia del «hablante nativo», erigido en modelo de actuación lingüística. Es claro que este dominio excelente en todas las dimensiones de la lengua no es habitual ni siquiera en la lengua materna, ya que uno u otro individuo puede desenvolverse mejor, en su propia lengua, en actividades de expresión oral que en actividades de expresión escrita, por ejemplo. Sin rechazar el objetivo de llegar a alcanzar una competencia lo más amplia y completa posible en otra lengua, lo interesante del planteamiento de las competencias parciales es que pone énfasis en valorar precisamente este tipo de competencias, con lo que se pretende provocar un cambio de actitud respecto al aprendizaje de otras lenguas para situarnos en la línea del plurilingüismo. Por modesto que nos parezca nuestro nivel de competencia en una u otra de las dimensiones de una lengua, debemos valorar esta competencia parcial desde una perspectiva más amplia que la que supone estrictamente la comunicación lingüística. Esta valoración nos permitirá acceder a un plano más amplio, el de la consciencia de lo que significa la lengua, la comunicación y el aprendizaje en un mundo en el que conviven diversas comunidades de personas que sienten y se expresan en distintas lenguas y desde distintas culturas.

### 3.3. *Diversificación lingüística*

¿De qué modo pueden trasladarse al ámbito específico del sistema educativo los principios de la competencia plurilingüe y pluricultural y el reconocimiento y la valoración de las competencias parciales? El *Marco de referencia* señala que la práctica de la enseñanza escolar demuestra que la enseñanza primaria suele estar centrada en el desarrollo de las *competencias generales* del individuo, mientras que en el tramo de los once a los dieciséis años el eje pasa a ser la *competencia comunicativa*, pero el currículo no suele preocuparse de establecer medidas adecuadas para garantizar la continuidad y la coherencia de esta progresión. Por su parte, en la fase posterior a la escolarización, la enseñanza a adultos parece centrarse prioritariamente en *actividades de lengua* específicas centradas en un *ámbito* concreto. En términos generales, este enfoque deriva del análisis de las características de los distintos

tipos de alumnos, pero no parece haber un sentido de integración y continuidad en los distintos estadios que constituyen la experiencia de aprendizaje de lenguas para cualquier persona. Los instrumentos que aporta el documento, y el énfasis en el concepto de plurilingüismo, permitirán enfocar esta experiencia de un modo más coherente, en línea con la idea de que el aprendizaje de lenguas es un proceso que se prolonga a lo largo de toda la vida.

Un centro docente puede limitarse a incluir en su currículo dos o más lenguas extranjeras, en cumplimiento de la normativa que impongan en cada caso las autoridades educativas. La enseñanza de estas lenguas puede llevarse a cabo de forma paralela a lo largo del currículo escolar, sin que exista en ningún momento una visión más amplia o integradora de todas ellas. No sería raro, por ejemplo, como advierte el *Marco de referencia*, que si el énfasis se pone sobre todo en *una* lengua extranjera concreta y sus manifestaciones culturales, lleguen a reforzarse los estereotipos e ideas preconcebidas con respecto a esa lengua y cultura, mientras que es más probable que un enfoque dirigido a varias lenguas pueda evitar este problema al tiempo que amplía el potencial de aprendizaje de los alumnos.

El *Marco de referencia* sitúa el debate sobre el diseño curricular en el ámbito de las lenguas en torno a una serie de líneas de reflexión. Si el plurilingüismo se incorpora como el enfoque de la enseñanza y aprendizaje de lenguas en los centros escolares, se impone la necesidad de que el tratamiento de cualquiera de las lenguas que se ofrezcan en el currículo se ponga en relación con el resto de las lenguas incluidas en el itinerario escolar. Las objeciones en cuanto al coste de la aplicación práctica de este planteamiento deberán tener en cuenta que los objetivos y la progresión no tienen que ser necesariamente los mismos para todas las lenguas. Visto desde la perspectiva de lo que podría considerarse como educación lingüística general habrá que considerar que determinados aspectos de las competencias generales, por ejemplo, pueden ser válidos para todas las lenguas del currículo, lo que permite concebir un enfoque integrado del aprendizaje de lenguas en el currículo escolar. En el caso de las lenguas que guardan relación, lingüística y cultural, las posibilidades de este planteamiento pueden verse potenciadas. Hay conocimientos y destrezas que pueden ser útiles para el aprendizaje de varias lenguas y el conocimiento, incluso parcial, de una determinada lengua facilita el aprendizaje de lenguas nuevas en la medida en que el alumno puede aprovechar destrezas, habilidades o conocimientos ya adquiridos para ponerlos al servicio de su propio aprendizaje de otra lengua.

Quedan abiertas al debate profesional las conclusiones sobre el alcance de los nuevos planteamientos de la política lingüística escolar que concreta el *Marco de referencia*, si bien pueden adelantarse algunas consideraciones como elementos para este debate. Ante todo, que a la idea de diversificación lingüística

debe añadirse la de flexibilidad, en el sentido de que los objetivos y los programas de las distintas lenguas pueden ser parecidos o diferentes y que incluso puede haber enfoques muy distintos, si bien todos ellos coherentes desde la amplia perspectiva del plurilingüismo. El *Marco de referencia* considera a este respecto distintos «escenarios» curriculares. Otro aspecto de especial consideración es el relacionado con la evaluación y la certificación, que lleva a considerar un enfoque «modular» en consonancia con el desarrollo de un «currículo multidimensional» en el que pueden establecerse distintos objetivos en relación con las distintas dimensiones o categorías identificadas en el modelo descriptivo. Particular interés puede tener la idea que propone el documento de introducir breves módulos «intercurriculares» que engloben distintas lenguas y que vayan dirigidos expresamente a practicar una variedad de recursos de aprendizaje o a considerar formas de aprovechar el entorno escolar o enfrentarse a malentendidos en las relaciones culturales y lingüísticas. En esta misma línea, se podría llegar a considerar la posibilidad de introducir una asignatura escolar que tuviera precisamente como objetivo conseguir que los alumnos tomaran conciencia de la importancia de desarrollar una competencia plurilingüe y pluricultural.

La eficacia de un planteamiento de diversificación lingüística en un currículo multidimensional que puede permitir la certificación por módulos de las competencias parciales de los alumnos se ve reforzada con la creación del *Portfolio europeo de las lenguas*, que proporciona un formato adecuado para registrar y reconocer formalmente el aprendizaje de lenguas y las experiencias culturales. Esta iniciativa se sitúa en consonancia con la vocación de transparencia y coherencia de la política lingüística del Consejo de Europa.

### 3.4. *Transparencia y coherencia*

La preocupación por la transparencia y la coherencia ha estado siempre presente en los trabajos del Consejo de Europa e incluso ha dado título a alguno de sus proyectos en el campo de la enseñanza de lenguas. Al situar el *Marco de referencia* en su contexto político y educativo, el Consejo traslada estos principios al propio documento y concreta la voluntad de transparencia en la intención de ofrecer información expresada con claridad y explicitud, asequible y fácil de entender por parte de los usuarios. El principio de coherencia se refleja en la preocupación del grupo de autores por evitar contradicciones internas y ofrecer instrumentos bien articulados que resulten prácticos para los usuarios del documento. Desde la perspectiva más amplia de los sistemas educativos, el principio de coherencia requiere una

relación armónica entre distintos componentes, que el *Marco de referencia* establece en los siguientes términos:

- la identificación de las necesidades;
- la determinación de los objetivos;
- la definición de los contenidos;
- la selección o creación de los materiales;
- el establecimiento de programas de enseñanza y aprendizaje;
- la enseñanza y el aprendizaje de los métodos que se utilicen;
- la evaluación, los exámenes y las calificaciones.

Establecer unas bases comunes que respondan a los principios de transparencia y coherencia no implica, sin embargo, imponer un sistema único y uniforme. El documento pone énfasis en la idea de que sus propuestas son abiertas y flexibles, de manera que puedan aplicarse en situaciones particulares muy diferentes mediante las adaptaciones que sean necesarias. El *Marco de referencia* se presenta, en este sentido, como adaptable a diferentes circunstancias, en continua evolución a partir de los resultados de la experiencia y no dogmático en la medida en que no se vincula exclusivamente a alguna de las distintas teorías o prácticas que conviven en el campo lingüístico o educativo.

Pero la voluntad de transparencia y coherencia puede apreciarse también, de forma significativa, en las relaciones que establecen el *Marco de referencia* y el *Portfolio europeo de las lenguas*. Los niveles comunes de referencia, las categorías de uso y los descriptores ilustrativos son instrumentos adecuados para elaborar programas, diseñar exámenes, evaluar el progreso en el aprendizaje y otras tantas utilidades prácticas que los profesionales de la enseñanza de lenguas y los propios alumnos pueden desarrollar con arreglo a sus propias necesidades. Desde el punto de vista de una Europa plurilingüe los resultados de la aplicación de estos instrumentos pueden adquirir mayor relevancia si se hacen visibles y adquieren pleno reconocimiento. El *Portfolio europeo de las lenguas* toma como base las ideas sobre evaluación del *Marco de referencia* y se centra en la aspiración de que todo ciudadano europeo pueda llegar a certificar documentalmente las actividades de aprendizaje de lenguas realizadas a lo largo de toda la vida, no sólo en la enseñanza reglada sino también en relación con los viajes, contactos o experiencias profesionales. Con ello, el *Portfolio* pretende cumplir, por una parte, una función informativa sobre los niveles de competencia lingüística y las experiencias culturales y de aprendizaje de

los alumnos y de los usuarios de la lengua en general. Por otra parte, la constatación documental del *Portfolio* cumple una función pedagógica en la medida en que sirve para orientar a los alumnos sobre el modo en que pueden recoger y reflejar sus experiencias más significativas de carácter lingüístico y cultural de forma continuada.

El borrador inicial del proyecto para la creación del *Portfolio* prevé tres secciones:

- El «pasaporte de lengua». Proporciona una información general sobre la competencia de un individuo en diferentes lenguas en un momento determinado. La información toma como base los niveles comunes del *Marco de referencia* y recoge tanto los certificados obtenidos como la descripción de las competencias y de las experiencias de aprendizaje interculturales. Incluye también información sobre competencias parciales y específicas.
- La «biografía de lengua». Tiene como objetivo involucrar al alumno en la planificación, registro y evaluación de su proceso de aprendizaje y del progreso que va logrando en el desarrollo de las distintas lenguas. El alumno refleja lo que puede hacer mediante el uso de cada lengua e incluye información sobre sus experiencias lingüísticas y culturales dentro y fuera del sistema educativo.
- El «dossier». Permite al alumno seleccionar materiales para documentar e ilustrar las experiencias y logros recogidos en el pasaporte o en la biografía.

Desde hace ya algunos años se vienen desarrollando en distintos países europeos prototipos de *Portfolio* en los niveles de la enseñanza primaria, la enseñanza secundaria y el aprendizaje de adultos. A pesar de las dificultades que presenta el desarrollo del proyecto en los distintos países, las ventajas que conlleva esta iniciativa parecen evidentes. Una constatación documental de este tipo facilitará la transparencia a la hora de comparar sistemas de certificados de lenguas y, desde un punto de vista más amplio, sistemas educativos. Permitirá también motivar a los ciudadanos europeos para que aprendan lenguas y para que desarrollen y diversifiquen su aprendizaje. Podrá ser un estímulo para promover la autonomía de quienes aprenden lenguas y servirá, además, de carta de presentación ante los empresarios, los responsables educativos y las instituciones de todo tipo que necesiten contrastar los conocimientos y experiencias de nuestra trayectoria educativa o profesional.



### 3.5. Aprendizaje a lo largo de toda la vida

Desde principios de los años setenta la idea de fomentar la «autonomía» de los alumnos está muy presente en los proyectos educativos de todo tipo y es consecuente con el enfoque humanista al que me refería al considerar el nuevo paradigma que se ha venido constituyendo en las tres últimas décadas en el campo del aprendizaje y la enseñanza de lenguas. Que el alumno se haga responsable de su propio proceso de aprendizaje es algo que requiere también por parte de los profesores y de los responsables educativos una nueva visión de lo que significa enseñar y aprender otras lenguas. Como hemos ido viendo en apartados anteriores este principio está muy presente en el *Marco de referencia*, donde se recogen numerosas indicaciones de las aplicaciones prácticas que pueden tener para los alumnos las herramientas que se facilitan.

Pero es importante tener en cuenta que el concepto de «aprendizaje a lo largo de toda la vida» que preconiza el Consejo de Europa trasciende el ámbito del currículo escolar para situarse en una perspectiva más amplia: la de la trayectoria que sigue una persona a través de una secuencia de experiencias educativas, ya sea bajo el control de una institución educativa o no. La idea de currículo se enfoca, así, desde la trayectoria vital en sentido amplio, al margen de y más allá de la formación académica escolar. Es indudable que el papel de los centros educativos a la hora de fomentar el interés por otras lenguas y culturas es crucial en nuestra evolución posterior, pero también es verdad que el entorno en el que nos desenvolvemos, la familia, los viajes, los amigos, los intercambios y contactos y las circunstancias de nuestra profesión son factores decisivos en nuestra experiencia particular con lenguas y culturas diferentes. Podremos, según las circunstancias de nuestra trayectoria personal, desarrollar las competencias parciales que hayamos adquirido en una u otra lengua durante el período de escolarización; podremos desarrollar competencias en nuevas lenguas y ampliar nuestro mundo hacia otras culturas; o podremos, por el contrario, desentendernos de cualquier preocupación a este respecto por falta de oportunidades o de interés. En este sentido, el reconocimiento de competencias parciales, por muy limitadas que nos parezcan, es una forma de estímulo para las personas adultas que puedan sentir que el aprendizaje de lenguas más allá de la etapa escolar es un reto excesivo para sus capacidades. El *Portfolio* cumple un papel precisamente en este sentido, en cuanto prevé un formato específico para el aprendizaje de adultos. Por su parte, la formación continua y la educación de adultos ofrecen oportunidades para continuar el aprendizaje a lo largo de toda la vida.

Esta idea de que el currículo escolar es parte de un currículo más amplio no siempre está presente, como observa el *Marco de referencia*, en los centros docentes del sistema educativo. A este respecto, sería deseable que los colegios e institutos de los países europeos llegaran a facilitar, por una parte, un repertorio inicial diferenciado de carácter plurilingüe y pluricultural, con distintos itinerarios posibles, y, por otra, una toma de conciencia, conocimientos y confianza por parte de los alumnos con respecto a las capacidades y competencias de que disponen y que podrán ampliar, fuera del centro escolar, en su futura trayectoria educativa, profesional y personal. Un enfoque curricular «multidimensional» como el que he apuntado a propósito de la diversificación lingüística, en el que se tengan en cuenta las distintas categorías o dimensiones del modelo descriptivo del *Marco de referencia*, y la posibilidad de un aprendizaje «modular» que tenga reflejo en los sistemas de evaluación y certificación constituirían bases adecuadas para permitir a los alumnos continuar de forma más eficaz una trayectoria autónoma de aprendizaje en la línea del plurilingüismo y el pluriculturalismo.

### 3.6. *Movilidad y cooperación*

Desde la perspectiva de una política lingüística europea, todo cuanto llevamos visto en esta breve aproximación al *Marco de referencia* y sus implicaciones tiene el sentido último de fomentar la movilidad, la cooperación y el intercambio de ideas de los ciudadanos europeos. Es claro que para el Consejo de Europa, desde su creación, este principio es una de las principales aspiraciones, por lo que sus iniciativas en el campo de la educación, y en el más específico de la enseñanza de lenguas, están dirigidas a alcanzarlo.

El profesor J. L. M. Trim, uno de los miembros del grupo de autores del *Marco de referencia*, reflexiona en la introducción de la guía general para los usuarios de este documento sobre las implicaciones de los profundos cambios de la sociedad internacional en las últimas décadas. Según su análisis, del que extraigo a continuación algunas de las ideas principales, los descubrimientos científicos de todo tipo, y especialmente los de las industrias de la comunicación, son rápidamente aplicados a todos los aspectos de nuestra vida, y la movilidad internacional, tanto del transporte de pasajeros y mercancías como de la información y las ideas, imprime un ritmo vertiginoso a un mundo en el que las barreras geográficas suponen cada vez menos límites. En el ámbito de la educación, los responsables educativos y los miembros de la profesión docente, en la medida en que son responsables de preparar a los jóvenes para que sean capaces de enfrentarse a los cambios y aprovechar las oportunidades de la nueva situación,

deberán formarse una idea adecuada y prever en lo posible las implicaciones de estos cambios y oportunidades. El profesor Trim señala a este respecto tres aspectos de particular importancia para el próximo futuro. En primer lugar, el progresivo incremento de la movilidad de las personas, que en el campo de la educación supone un considerable incremento del número de alumnos que realizan parte de su formación fuera de su propio país y, en el ámbito profesional, un aumento en la proporción de empleados al servicio de empresas multinacionales. En segundo lugar, el acceso a la información a través de Internet y de otras redes que transmiten información de carácter efímero, cuya inmediatez requiere la consulta en las lenguas originales sin posibilidad de traducción, así como el incremento de los contactos internacionales de todo tipo (congresos, conferencias, etc.) en los que sólo una minoría puede participar utilizando exclusivamente su lengua materna. Y en tercer lugar, el entendimiento y la tolerancia, especialmente importantes en una Europa que arrastra una larga trayectoria de guerras y conflictos, que requieren de todos los ciudadanos una apertura clara y decidida hacia las lenguas y culturas de los pueblos vecinos con el objetivo de construir un espacio común de colaboración y prosperidad.

Las iniciativas del Consejo de Europa, y en particular los proyectos y documentos de referencia que he considerado en este trabajo, responden sin duda a la preocupación del profesor Trim por facilitar a los profesores, y a cuantos tienen que ver con la difusión y la enseñanza de las lenguas, fundamentos, ideas, criterios y herramientas que ayuden a preparar a la gente joven para que sea socialmente responsable en una Europa que todos deseamos cada vez más abierta a la colaboración, el entendimiento y la tolerancia.

#### 4. Conclusión

La publicación en 2001 del *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación* supone la culminación de un ciclo que se inició con la difusión, bajo los auspicios del Consejo de Europa, de *Threshold Level* —y sus versiones a distintas lenguas europeas—, como eje de irradiación del denominado «enfoque comunicativo». Las tres décadas transcurridas entre la aparición de uno y otro documento han constituido un período de extraordinario dinamismo en el campo de la enseñanza y el aprendizaje de lenguas. Ha sido, en gran medida, un período de expansión y consolidación en el que la enseñanza de lenguas ha ampliado sus perspectivas con las aportaciones de nuevas ciencias lingüísticas, como la sociolingüística y la psicolingüística, y de otras ciencias, teorías y líneas de investigación que, desde ámbitos diversos, han ido proporcionando claves sobre las relaciones

entre la lengua y la comunicación y sus implicaciones para el aprendizaje y la enseñanza de las lenguas. En el *Marco de referencia* subyacen muchas de estas claves, que son en definitiva el resultado de un largo trayecto de investigación y experimentación didáctica en el que ha sido decisiva, junto a la labor de los lingüistas teóricos, la aportación de los profesores desde la práctica profesional.

El *Marco de referencia* pretende ser, ante todo, un instrumento útil. A partir de un enfoque «centrado en la acción» describe con claridad y concisión lo que los usuarios de las lenguas o los alumnos que las aprenden son capaces de hacer como «agentes sociales» que llevan a cabo determinadas tareas para alcanzar sus propósitos comunicativos. Esta descripción del uso de la lengua se construye poniendo en relación una dimensión vertical, constituida por los niveles comunes de referencia, con una dimensión horizontal que incluye las especificaciones de las categorías de uso de la lengua. En el cruce de ambas dimensiones se sitúan las escalas de descriptores ilustrativos que definen lo que un individuo es capaz de hacer mediante el uso de la lengua en los diferentes niveles de dominio. Un esquema articulado de este tipo constituye una herramienta de excepcional interés para los profesionales del campo de la enseñanza de lenguas —profesores, responsables educativos, examinadores, autores de materiales didácticos, etc.— y también para los propios alumnos. Los profesionales encontrarán en el *Marco de referencia* una base común para comparar sistemas (currículos, programas, certificados), contrastar resultados o intercambiar conclusiones. Los alumnos podrán acceder a herramientas útiles que les ayuden a continuar su proceso de aprendizaje de forma autónoma. Por otra parte, las herramientas del *Marco de referencia* serán particularmente útiles a la hora de constatar de forma homogénea los conocimientos de lenguas de los ciudadanos europeos, ya que permitirán certificar niveles de competencia sobre la base de unas mismas escalas y categorías descriptivas.

El *Marco de referencia* se sitúa en la línea de las iniciativas emprendidas en las últimas tres décadas por el Consejo de Europa con el objetivo de mejorar la calidad de la enseñanza y el aprendizaje de lenguas. En los últimos años, el desarrollo de instrumentos de referencia ha venido a dar respuesta a la preocupación de los Estados miembros del Consejo de Europa por establecer un enfoque de la enseñanza de lenguas basado en principios comunes y que ofreciera suficientes garantías de transparencia, coherencia e integración. Se pretende que instrumentos como el *Marco de referencia* y el *Portfolio* contribuyan de forma eficaz a hacer posible el logro de los grandes retos que se propone hoy el Consejo y que constituyen los objetivos de la política lingüística europea: promover el plurilingüismo y el pluriculturalismo a gran escala, facilitar la movilidad de los ciudadanos europeos y el intercambio de ideas y, en definitiva, contribuir a una Europa más abierta, integrada y tolerante. La preocupación,

siempre presente en las actividades del Consejo de Europa, por proteger la herencia lingüística y la diversidad cultural de Europa como fuente de enriquecimiento mutuo adquiere de este modo un nuevo sentido, más activo, que enfoca el aprendizaje de las lenguas y las experiencias de contacto e intercambio con otras culturas como una ampliación de la personalidad social y cultural de los ciudadanos europeos.

#### Nota final

Muchas de las ideas que se recogen en este trabajo son fruto del intercambio de opiniones con Elena Verdía sobre el *Marco de referencia* y sus implicaciones, por lo que le agradezco su valiosísima aportación. Los gráficos que ilustran este trabajo han sido realizados por Elena para presentaciones públicas de la adaptación del documento al español, y los reproduzco con su permiso.

Los trabajos de traducción y adaptación al español del *Marco de referencia* han sido realizados por el siguiente equipo:

#### Coordinación:

Jesús Antonio Cid, Director Académico del Instituto Cervantes

#### Traducción-adaptación (por orden alfabético):

Álvaro García Santa-Cecilia

Rosario Guijarro Huerta

Rebeca Gutiérrez Rivilla

Cristina del Moral Ituarte

Jaime Olmedo Ramos

Alejandro Valero Fernández

Elena Verdía Lleó

Se han desarrollado traducciones y adaptaciones del *Marco de referencia* al catalán, al gallego y al vasco. Las instituciones que se han hecho cargo de los trabajos han sido, respectivamente, la Generalitat de Catalunya, la Xunta de Galicia y HABE (Helduen Alfabetatze eta Berreuskalduntzerako Erakundea).

El borrador 2 de la versión en inglés del *Marco de referencia* iba acompañado de una serie de breves guías dirigidas a posibles usuarios del documento (profesores, responsables de exámenes, responsables

del desarrollo curricular, responsables de la toma de decisiones, responsables de la educación de adultos, formadores de profesores de primaria, formadores de profesores de secundaria, alumnos de enseñanza secundaria, autores de manuales y materiales), además de la guía general para los usuarios elaborada por J. L. M. Trim. El Instituto Cervantes ha traducido la guía de responsables de exámenes.

#### Direcciones electrónicas de interés

- *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment*, en <http://culture.coe.int/lang>.

- *European Language Portfolio*, en <http://culture2.coe.int/portfolio>.

- Traducción-adaptación al español del *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*, en <http://cvc.cervantes.es/obref/marco>.

#### Notas

(1) La edición original en inglés fue publicada en 2001 por Cambridge University Press, con el título *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment*. El Instituto Cervantes se encargó de la traducción y adaptación de este texto al español y lo publicó en su página de Internet en marzo de 2002. Al final de este artículo, en el apartado titulado «Direcciones electrónicas de interés», se indica la dirección que da acceso a la **versión íntegra de la traducción-adaptación al español**.

(2) A través de la dirección electrónica del Consejo de Europa se puede acceder a información sobre sus objetivos y proyectos institucionales en el campo de la enseñanza de lenguas.

(3) Más adelante, en el apartado **«Ideas-fuerza de una política lingüística europea»**, me referiré con más detalle al *Portfolio* europeo de las lenguas.

(4) Como veremos más adelante, el grupo de autores del *Marco de referencia* sitúa en 1971 el inicio de un proceso que culmina en 2001 con la publicación de este documento, lo que supone un período de exactamente treinta años, que es el que considero en este apartado al referirme a las tres décadas de cambio.

(5) La traducción al español de la edición inicial en inglés es de Peter Slagter y se publicó en 1979 con el título «Un nivel umbral».

- (6) Hay una edición actualizada y ampliada, de 1990.
- (7) Éste es el caso especialmente de la edición en francés, «Un niveau seuil» (Coste *et al.* 1976).
- (8) El Consejo de Europa ha editado en 1991 *Waystage*, que define el nivel situado inmediatamente por debajo de *Threshold Level*, y en 1997 *Vantage Level*, que define el nivel inmediatamente superior.
- (9) Doy a este término, de acuerdo con Thomas Kuhn (1970), el sentido de sistema de referencia que una comunidad de especialistas comparte en un particular momento histórico. El paradigma es tanto una particular unidad de teoría, investigación y práctica como la forma dominante mediante la que una comunidad de especialistas construyen teorías, interpretan la investigación y realizan de hecho su trabajo.
- (10) «Un niveau seuil» (Coste *et al.* 1976) incluye la especificación de funciones relacionadas con la organización del discurso.
- (11) Ver, para todo lo relacionado con las aportaciones teóricas al campo de la enseñanza de lenguas, el magistral estudio de H. H. Stern (1983), *Fundamental Concepts of Language Teaching*, Oxford, OUP, que he tomado como fuente principal para la elaboración de este apartado.
- (12) Stern, *op. cit.*
- (13) La recopilación de artículos que se incluye en Muñoz Licerias, J., ed. (1991), *La adquisición de las lenguas extranjeras*, Madrid, Visor, ofrece una completa visión de conjunto sobre los distintos modelos propuestos para explicar los procesos relacionados con la adquisición de las lenguas extranjeras.
- (14) Stern, *op. cit.*
- (15) El grupo de autores está constituido por el Dr. J. L. M. Trim (Director del Proyecto), el catedrático D. Coste, el Dr. B. North y el Sr. J. Sheils (Secretaría).
- (16) Ver el capítulo 2 del documento para todo lo relacionado con el enfoque adoptado.
- (17) Los equipos responsables de la traducción-adaptación del *Marco de referencia* a distintas lenguas europeas han reconocido la dificultad de encontrar acuñaciones léxicas apropiadas para traducir las denominaciones de los niveles comunes de referencia de la versión original en inglés. En el **gráfico 2** se recogen los términos propuestos por el equipo del Instituto Cervantes responsable de la traducción-adaptación al español, junto a los originales en inglés.
- (18) En los capítulos 4 y 5 se desarrolla la descripción de las categorías del modelo descriptivo. El capítulo 4 se centra en las categorías relacionadas con el uso de la lengua y el usuario o alumno, y el capítulo 5 en las competencias.

(19) Esta idea de «multi-» relacionado con la sociedad y «pluri-» con el individuo no aparece expresamente en el documento, pero la expone J. L. M. Trim, del grupo de autores, en la «Guía general para los usuarios» del *Marco de referencia*, que acompañaba al borrador 2 de la versión en inglés. En la «Nota final» doy información sobre otras guías para distintos usuarios que se desarrollaron en relación con el mencionado borrador.

### Bibliografía citada

Coste, D., *et al.*, *Un niveau-seuil*, París, Hatier, 1976.

Council of Europe, *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment*, Cambridge, Cambridge University Press, 2001.

Ek, J. A. van y Trim, J. L. M., *Threshold Level 1990*, Cambridge, Cambridge University Press, 1991.

Ek, J. A. van y Trim, J. L. M., *Waystage 1990*, Cambridge, Cambridge University Press, 1991.

Ek, J. A. van y Trim, J. L. M., *Vantage Level*, Cambridge, Cambridge University Press, 1997.

Kuhn, T. S., *The structure of scientific revolutions*, Chicago, University of Chicago Press, 1970.

Muñoz Licerias, J., (ed.), *La adquisición de las lenguas extranjeras*, Madrid, Visor, 1991.

Slagter, P. J., *Un nivel umbral*, Estrasburgo, Consejo de Europa, 1979.

Stern, H. H., *Fundamental Concepts of Language Teaching*, Oxford, Oxford University Press, 1983.



**(2006) Plan curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español**

Instituto Cervantes. Coordinación de la obra e Introducción general: Álvaro García Santa-Cecilia.

Madrid, Biblioteca Nueva, 2006. ISBN 84-9742-615-0 (Obra completa, tres volúmenes).

(Coordinador general y coautor) (Obra monográfica, publicación institucional/comercial)

Entrevista sobre la obra:

MarcoELE. Revista de didáctica, ISSN 1885-2211, Nº. 5, 2007 *Plan curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español*, entrevista Álvaro García Santa-Cecilia, Jefe del Departamento de Ordenación Académica de la Dirección Académica Instituto Cervantes. Fecha de publicación: 14 de julio de 2007.

Reseña crítica en:

MarcoELE: Revista de didáctica, ISSN-e 1885-2211, Nº. 6, 2008.

## Introducción general

La serie de tres volúmenes de los Niveles de referencia para el español del *Plan curricular del Instituto Cervantes* es el resultado de un esfuerzo cuyo principal objetivo es proporcionar a los equipos docentes de la red de centros del propio Instituto, y a los profesionales relacionados con la enseñanza de ELE, un amplio repertorio de material que pueda servir a distintos fines y utilidades relacionados con el aprendizaje, la enseñanza y la evaluación del español.

Los Niveles de referencia para el español son el desarrollo, en términos de objetivos y contenidos de enseñanza y aprendizaje, de los niveles comunes de referencia (A1-A2, B1-B2 y C1-C2) establecidos por el *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación (MCER, en lo sucesivo)*<sup>1</sup> y que el Instituto ha incorporado como propios en la actualización de su currículo. Los materiales que constituyen los Niveles de referencia para el español se han elaborado de acuerdo con las directrices del Departamento de Política Lingüística del Consejo de Europa, con objeto de garantizar la coherencia con las descripciones que se desarrollan para otras lenguas europeas.

En términos generales, y de acuerdo con lo establecido por el Consejo, las descripciones de los niveles de referencia para cualquiera de las lenguas nacionales y regionales europeas, en relación con el *MCER*, derivan de las especificaciones de los objetivos de aprendizaje en distintos niveles recogidas en la serie de documentos del *nivel umbral (Threshold level series)*, en su versión origi-

---

<sup>1</sup> Consejo de Europa (2001), *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*, Madrid, Secretaría General Técnica del MEC, Anaya e Instituto Cervantes, 2002.

nal en inglés)<sup>2</sup> y, aunque dan cuenta de estos documentos, se engarzan directamente en el *MCER*. El objetivo de las descripciones es especificar los niveles del *MCER* –que se han desarrollado con valor general, es decir, independientemente de cualquier lengua concreta– para una determinada lengua nacional o regional y en términos del material específico que es considerado necesario para el desarrollo de las competencias de los alumnos.

De manera que los Niveles de referencia para el español tienen una doble utilidad:

- Forman parte de la versión actualizada del *Plan curricular del Instituto Cervantes*, en cuanto que constituyen el apartado de especificaciones de objetivos generales y contenidos. Los Niveles de referencia para el español no incluyen las especificaciones relacionadas con las orientaciones metodológicas y con los criterios de evaluación, que son también elementos constitutivos del *Plan curricular*, sino que se limitan a la descripción del material que es objeto de enseñanza y de aprendizaje. Los equipos docentes de los centros del Instituto Cervantes tomarán como base, para el desarrollo de sus programas de enseñanza del español, las especificaciones correspondientes a cada uno de los seis niveles desarrollados en la serie, que constituyen, en este sentido, un primer estadio de concreción curricular en todo lo relacionado con los objetivos generales y con los contenidos de enseñanza y de aprendizaje.
- Se proponen por el Instituto Cervantes, más allá del uso interno que se les dé en su red de centros, como descripciones del material lingüístico que desarrollan los niveles de referencia del *MCER* para el español, de manera que puedan ser utilizados por cualquier profesional interesado –editores, responsables educativos, autores de materiales didácticos, profesores, etc.– o por personas que aprendan español de forma autónoma y que deseen consultarlos en relación con su propio aprendizaje. De este modo, el Instituto pone a disposición de los profesionales y del público en general el resultado de su trabajo, con el afán de que resulte útil para todos y de que contribuya al objetivo último de promover la enseñanza y el uso del español en todo el mundo.

La presentación del contenido de cada uno de los tres volúmenes de los Niveles de referencia para el español responde a un mismo esquema: en primer lugar, una relación de los objetivos generales de los niveles que se

---

<sup>2</sup> Esta serie se compone de tres libros, de J. A. van Ek y J. L. M. Trim, publicados por Cambridge University Press: *Threshold 1990* (que es una actualización de la versión original del año 1975), publicado en 1991; *Waystage 1990*, publicado en 1991; y *Vantage*, publicado en 2001.

tratan y, a continuación, un total de doce inventarios que recogen las descripciones del material necesario para realizar las actividades comunicativas que se especifican en las escalas de descriptores de los niveles comunes de referencia del *MCER*<sup>3</sup>. Las descripciones de los inventarios incluyen tanto el material lingüístico como el material no lingüístico –el de carácter cultural y el relacionado con el aprendizaje– que se ha considerado pertinente para ofrecer un tratamiento amplio de la lengua desde la perspectiva de la comunicación. El material no lingüístico está, en todo caso, relacionado con la lengua y tiene que ver con las *competencias generales* que el *MCER* identifica y define como una de las categorías descriptivas de la lengua, pero que no presenta en sus escalas de descriptores por niveles<sup>4</sup>. En este sentido, los Niveles de referencia para el español se hacen eco de la petición del *MCER* de que se desarrolle, para cada lengua nacional y regional europea, el material lingüístico necesario en relación con los descriptores que caracterizan las *competencias comunicativas* de los alumnos en los diferentes niveles, así como las especificaciones que correspondan a las *competencias generales*.

Los Niveles de referencia para el español no son una simple traducción o traslación de los inventarios desarrollados para otras lenguas. Aunque se han tenido en cuenta, especialmente, los documentos de descripciones de niveles de competencia lingüística (la serie del *nivel umbral*)<sup>5</sup>, los materiales desarrollados en los Niveles de referencia para el español derivan de un análisis directo de los descriptores del *MCER* en relación con las características propias del español. No obstante, especialmente en los inventarios de *Funciones* y de *Nociones generales*, se han considerado los esquemas de presentación de las categorías propuestos en los documentos de la serie del *nivel umbral*<sup>6</sup>, para garantizar el objetivo superior de facilitar la comparación entre los distintos sistemas nacionales. Aunque los documentos de la serie *Threshold level* solo han desarrollado hasta la fecha las descripciones correspondientes a tres nive-

<sup>3</sup> Más adelante, en el apartado «Niveles de referencia y descripciones del material lingüístico», se dan detalles sobre estas escalas y, en general, sobre las aportaciones principales del *MCER*.

<sup>4</sup> Véase en el apartado «Niveles de referencia y descripciones del material lingüístico» la caracterización de las categorías descriptivas que identifica y define el *MCER*, entre las que se incluyen las denominadas *competencias generales*.

<sup>5</sup> Hay que tener en cuenta que la única traducción disponible en español de *Threshold level* es la de la primera versión, de los años 70, que no recoge, por tanto, las actualizaciones de este documento realizadas posteriormente hasta finales de los 90, en las que se fueron desarrollando de forma sustancial las especificaciones iniciales.

<sup>6</sup> Se han cotejado especialmente las versiones en inglés y en francés, que presentan esquemas sensiblemente diferentes, con el fin de fijar el esquema de categorías para la versión en español.

les del *MCER* –el A2, el B1 y el B2–<sup>7</sup>, los Niveles de referencia para el español presentan el desarrollo completo de los seis niveles propuestos. Este desarrollo se concreta en la relación de los objetivos generales de enseñanza y aprendizaje por niveles y en los doce inventarios de descripción de material, que derivan en conjunto de un análisis de los distintos componentes –gramatical, pragmático-discursivo, nocional, cultural y de aprendizaje– que conforman una visión amplia y matizada de la lengua desde la perspectiva de la comunicación<sup>8</sup>. Teniendo todo esto en cuenta, los Niveles de referencia para el español constituyen la versión más completa realizada hasta la fecha por parte de una lengua nacional en el proyecto de desarrollo de descripciones de niveles de referencia.

El Departamento de Ordenación Académica de la Dirección Académica del Instituto Cervantes, responsable de la coordinación de los trabajos que se han llevado a cabo para la elaboración de la serie, ha pretendido en todo momento situar el desarrollo de los inventarios en una línea avanzada de la investigación en el campo de la planificación educativa y del diseño del currículo de lenguas extranjeras. Hay que tener en cuenta que las escalas de descriptores que proporciona el *MCER* se limitan a enunciar, de modo muy general respecto a cada uno de los niveles, las actividades comunicativas que los alumnos son capaces de llevar a cabo y las competencias que podrán activar mediante el uso de las estrategias oportunas. El ejercicio de trasposición de estos descriptores generales a los materiales que proporcionan los Niveles de referencia para el español requiere una interpretación muy fina del sentido y del alcance de cada uno de los enunciados de los descriptores y un laborioso trabajo de categorización, ajuste de niveles y desarrollo de las correspondientes especificaciones en los inventarios.

Los Niveles de referencia para el español no son un programa de lengua que pueda llevarse tal cual al aula. Las especificaciones de los inventarios requieren, por parte de cada profesional que las utilice, un tratamiento adecuado en relación con los fines que persiga, ya sea elaborar un programa, seleccionar el contenido de un examen, preparar materiales de enseñanza, verificar el nivel de competencia de un alumno, etc. En este sentido, el material que se incluye en la serie debe entenderse como un punto de partida para la preparación de programas, de acuerdo con las características de cada situación de enseñanza y aprendizaje en particular, o para cualquier otra aplicación de las ya indicadas, pero teniendo siempre claro que es necesario un tratamiento de ajuste y adaptación por parte de quienes lo utilicen.

<sup>7</sup> Las descripciones de *Waystage* corresponden al nivel A2 del *MCER*, las de *Threshold* al B1 y las de *Vantage* al B2.

<sup>8</sup> Véase el apartado «Enfoque adoptado en los Niveles de referencia para el español».

Las descripciones de materiales que se hacen en los respectivos inventarios no son ni pretenden ser tratados teóricos descriptivos de cada ámbito de análisis. El sentido último de los Niveles de referencia para el español es eminentemente pedagógico y práctico. Cuando ha habido debate en el Consejo de redacción del proyecto sobre el modo más adecuado en el que debía tratarse uno u otro aspecto de las especificaciones incluidas en los inventarios, la solución ha venido dada por el criterio de ofrecer la descripción más clara y transparente, teniendo en cuenta siempre que el fin último del material es sobre todo pedagógico. En este sentido, se ha seguido la recomendación del Consejo de Europa de que los responsables del desarrollo de las descripciones para lenguas nacionales deben tener en cuenta a los destinatarios y encontrar la forma más adecuada para interactuar con ellos. Dado que los destinatarios naturales del *Plan curricular del Instituto Cervantes* son los profesionales de ELE, las decisiones sobre la terminología o el tratamiento de determinados aspectos se han tomado sobre la base del criterio de rentabilidad pedagógica.

Los Niveles de referencia para el español no son, tampoco, un instrumento de descripción *normativa* del español. Para desarrollar las especificaciones de los inventarios se parte del español peninsular central-septentrional y se incluyen especificaciones sobre otras variedades del español. Tanto las especificaciones como los ejemplos que se dan en los distintos inventarios responden en general a la norma culta, si bien se incluyen también aspectos relacionados con el uso coloquial –especialmente en los niveles más altos–, cuyo dominio denota un mayor grado de profundidad en el conocimiento y uso de la lengua por parte del alumno.

La serie de tres volúmenes que constituye los Niveles de referencia para el español del *Plan curricular del Instituto Cervantes* es, en síntesis, un material desarrollado específicamente para el español que se sitúa en las coordenadas de la acción institucional del Consejo de Europa en el campo de la enseñanza de lenguas y que responde a un análisis actual de la lengua desde la perspectiva de la comunicación. Este análisis se ha llevado a cabo sobre la base de los descriptores de los seis niveles comunes de referencia establecidos por el *MCER* y teniendo en cuenta los documentos de la serie del *nivel umbral* en sus distintas actualizaciones. La serie se sitúa, de este modo, en el modelo o paradigma científico que se ha ido consolidando en el campo de la enseñanza de lenguas a lo largo de los últimos treinta años, el tiempo transcurrido desde la aparición de los primeros borradores de la serie *Threshold level*, a principios de los 70, y la publicación en 2001 del *MCER*. De este modo, el Instituto Cervantes cumple su compromiso de contribuir a la enseñanza y a la difusión del español, al tiempo que proporciona una herramienta de trabajo a todos quienes se interesan por el aprendizaje, la enseñanza y la evaluación del español. En este sentido, los Niveles para el español son un paso de especial trascendencia en el intento de avanzar hacia los grandes objetivos

de la colaboración internacional en el campo de la investigación sobre las lenguas y el desarrollo de instrumentos que permitan la comparación entre sistemas nacionales y el intercambio de ideas entre los profesionales.

Se presenta a continuación, en el primer apartado, un apunte sobre el encuadre de los Niveles de referencia para el español en las bases comunes que establece el *MCER*, dentro de la línea de acción institucional del Consejo de Europa. El segundo apartado recoge puntualizaciones sobre los aspectos específicos del planteamiento que garantizan la transparencia y la coherencia de la obra de acuerdo con las indicaciones dadas por el Departamento de Política Lingüística del Consejo de Europa en relación con el desarrollo de descripciones de niveles de referencia para las distintas lenguas nacionales. En el tercer apartado se proporciona información sobre la evolución del currículo del Instituto Cervantes y el planteamiento general que se ha seguido en el proceso de actualización del Plan curricular, elemento clave de la planificación de la enseñanza en la red de centros. Y, finalmente, en el último apartado se desarrolla el enfoque adoptado y se dan aclaraciones sobre el tratamiento y la presentación del material.

### **Niveles de referencia y descripciones del material lingüístico**

En el año 2001, coincidiendo con la celebración del Año Europeo de las Lenguas, el Consejo de Europa publicó el *MCER*, en cumplimiento del compromiso adquirido diez años antes por representantes de los Estados miembros en un congreso intergubernamental celebrado en Rüschlikon (Suiza) bajo el título «Transparencia y coherencia en la enseñanza de idiomas en Europa: objetivos, evaluación, certificación». El documento publicado satisfacía algunos importantes objetivos anhelados por los responsables educativos y los profesionales europeos en el ámbito de las lenguas: propiciar y facilitar la cooperación entre las instituciones educativas de los distintos países, proporcionar una base sólida para el mutuo reconocimiento de certificados de lenguas y ayudar a los alumnos, a los profesores, a los responsables del diseño de cursos, a las entidades examinadoras y a los administradores educativos a que coordinen sus esfuerzos. Transcurridos ya cinco años desde la publicación del documento, puede constatar una favorable recepción –que no se limita solo a Europa– por parte de las instituciones educativas y los profesionales de la enseñanza de lenguas. Aunque puedan hacerse algunas objeciones al documento por la dificultad inicial que conlleva su manejo, dada la profusión de material que proporciona y un cierto tecnicismo en el desarrollo de algunos aspectos, es innegable que el impacto de sus propuestas está resultando decisivo en un momento de intensa búsqueda de formas de cooperación y de convergencia en el ámbito de la planificación educativa.

Para alcanzar sus objetivos en el área específica de la enseñanza de lenguas el Consejo de Europa lleva a cabo distintos tipos de iniciativas. Los proyectos y las conferencias, por ejemplo, dedicados a considerar los problemas relacionados con el aprendizaje, la enseñanza y la evaluación de lenguas, constituyen planes a medio plazo, con temas, objetivos y métodos de trabajo específicos y sirven de base para la celebración de conferencias intergubernamentales dedicadas a analizar los resultados y a hacer recomendaciones a los respectivos gobiernos. Son, en este sentido, iniciativas de primer orden que permiten garantizar el desarrollo eficaz de la política lingüística del Consejo. En el ámbito más específico de las publicaciones técnicas, en las que se recogen las conclusiones principales de los debates desarrollados en los proyectos y las conferencias, cabe destacar dos grandes iniciativas estrechamente relacionadas entre sí y que son esenciales a la hora de entender el enfoque y el desarrollo del *Plan curricular del Instituto Cervantes* y sus Niveles de referencia para el español: en primer lugar, las *descripciones de niveles de competencia lingüística* desarrolladas a partir de la definición del denominado *nivel umbral* a mediados de los 70; y en segundo lugar, el *MCER* como *documento de referencia*.

La descripción de un nivel *Threshold* o *T-Level* (*nivel umbral*, en español), publicada en 1975 bajo los auspicios del Consejo de Europa, respondía al interés por disponer de un sistema de enseñanza que fuera válido para las diferentes lenguas europeas y que estuviera basado en el análisis de las necesidades individuales de los alumnos en situaciones reales de comunicación. El *nivel umbral*, en sus adaptaciones a distintas lenguas europeas, tuvo desde un primer momento una gran acogida por parte de los editores, los responsables educativos y los profesores de lenguas, en cuanto que abría nuevas posibilidades a la hora de planificar los cursos y ponía el acento en el propio alumno y sus propósitos comunicativos. Más allá de la práctica habitual de diseñar los programas a partir del análisis del *sistema* de la lengua, el nuevo enfoque centraba su interés en las necesidades del alumno y en el uso que hacen los hablantes de la lengua como *instrumento de comunicación*. El *nivel umbral*, en su primera versión, describía el material lingüístico que el alumno habría de ser capaz de manejar, de forma productiva o receptiva, para desenvolverse en situaciones propias de la vida cotidiana que no entrañaban especial dificultad, con un nivel de dominio suficiente como para realizar transacciones y desenvolverse con cierta autonomía en la interacción social con los hablantes nativos. Las adaptaciones de la versión original a otras lenguas a lo largo de la década de los 70 y los 80 fueron ampliando el enfoque e introdujeron el tratamiento de aspectos relacionados con la organización del discurso o el control de la comunicación, lo que permitió desarrollar un análisis más fino y completo de los elementos que deben describirse desde el punto de vista de los intercambios comunicativos, con sus implicaciones lingüísticas y extralingüísticas.

El *MCER* se justifica, en términos del propio Consejo, por la necesidad de facilitar la comprensión de los distintos sistemas nacionales, particular-



mente los de certificados y cualificaciones, ante el incremento de los contactos de todo tipo entre los sistemas educativos europeos, la movilidad cada vez mayor de la población y el interés por el aprendizaje a lo largo de toda la vida. En relación con el diseño de programas y el desarrollo de especificaciones de carácter curricular, las aportaciones más significativas del *MCER* son, de forma sinóptica, las siguientes:

- Una serie de seis *niveles comunes de referencia* que definen la progresión en el aprendizaje de las lenguas. Se trata de tres grandes etapas –A, B y C–, cada una de las cuales se subdivide en dos niveles: A1-A2, B1-B2, C1-C2. Los niveles definen el progreso en el aprendizaje a través de descripciones de lo que el alumno, o el aprendiente en general, es capaz de hacer mediante el uso de la lengua. Esta definición de niveles constituye la dimensión vertical del *MCER*.
- Una serie de *categorías descriptivas del uso de la lengua y de la habilidad del alumno para utilizarla*: el contexto, las actividades comunicativas de la lengua, las estrategias, las competencias, los procesos, los textos y las tareas. El *MCER* ofrece una amplia y detallada definición, con ejemplos, de cada una de estas categorías. Una idea clave es que el progreso en el aprendizaje de la lengua se evidencia con mayor claridad en la capacidad que tiene el alumno de realizar *actividades de lengua* observables en las que se ponen en juego determinadas *competencias* y que implican la utilización de *estrategias* de comunicación<sup>9</sup>. El *MCER* considera, por tanto, estas tres categorías específicas como la base adecuada para la elaboración de escalas de capacidad lingüística. Estas categorías constituyen la dimensión horizontal.
- En el cruce de la dimensión vertical y la dimensión horizontal, una serie de *escalas de descriptores ilustrativos* referidas específicamente a las tres categorías que se han indicado en el punto anterior –aunque en el caso de las *competencias* las escalas no desarrollan las *competencias generales* sino solo las *competencias comunicativas de la lengua*–<sup>10</sup>. Estas categorías se pre-

<sup>9</sup> En términos del *MCER*, las *actividades comunicativas de la lengua* suponen el ejercicio de la competencia lingüística comunicativa dentro de un ámbito específico a la hora de procesar (en forma de comprensión o de expresión) uno o más textos con el fin de realizar una tarea. Las *estrategias* son cualquier línea de actuación organizada, intencionada y regulada, elegida por cualquier individuo para realizar una tarea que se propone a sí mismo o a la que tiene que enfrentarse. Y las *competencias* son la suma de conocimientos, destrezas y características individuales que permiten a una persona realizar acciones.

<sup>10</sup> Las *competencias generales* son las que no se relacionan directamente con la lengua, pero a las que se puede recurrir para acciones de todo tipo, incluyendo las actividades lingüísticas. Las

sentan desarrolladas mediante descriptores ilustrativos referidos a los seis niveles comunes de referencia –del A1 al C2–<sup>11</sup>.

Hay que tener en cuenta que en el *MCER* subyacen una serie de ideas-fuerza que le dan una fuerte proyección en la línea de la acción institucional del Consejo de Europa: la importancia de mantener el interés por el aprendizaje de lenguas a lo largo de toda la vida, más allá, por tanto, de la etapa de escolarización; la necesidad de transparencia y de coherencia en la descripción de los elementos constitutivos de los distintos sistemas nacionales –currículos, programas, certificados, exámenes, etc.–; o el importante papel de las lenguas en la movilidad y la cooperación a escala europea y, en general, en las relaciones internacionales.

Pero una idea clave del *MCER*, que articula en gran medida su esquema conceptual e impregna todos los desarrollos de las categorías descriptivas, es el concepto de *plurilingüismo*. Este concepto parte de la idea de que en el proceso de aprendizaje de una nueva lengua los conocimientos lingüísticos que adquiere una persona no se incorporan a su mente en compartimentos estancos, sino que van consolidando un modo de competencia constituida por la compleja red de relaciones que se establece entre los conocimientos lingüísticos y las experiencias lingüísticas y culturales que esa persona va gradualmente adquiriendo. Este concepto se sitúa en el *MCER* desde la perspectiva más amplia del *pluriculturalismo*, que consiste, en síntesis, en la capacidad de relacionar de modo significativo las distintas culturas (nacional, regional, social) a las que accede un individuo y poder alcanzar, así, una comprensión más amplia y completa de todas y cada una de ellas. Estas distintas culturas no se limitan, por tanto, a coexistir en la experiencia personal, sino que se comparan, se contrastan y se relacionan de modo activo hasta configurar la *competencia pluricultural*, de la que la *competencia plurilingüe* es un componente más que a su vez se relaciona con otros componentes<sup>12</sup>.

---

*competencias comunicativas de la lengua* son las que posibilitan a una persona actuar utilizando específicamente medios lingüísticos.

<sup>11</sup> El sistema de *escalas de descriptores ilustrativos* es una de las más significativas aportaciones del *MCER*. Los descriptores presentan, como ventajas fundamentales, el estar basados en las experiencias de muchas instituciones que trabajan en el campo de la definición de niveles de dominio lingüístico y el haber sido calibrados objetivamente en una escala común. Son, además, breves, claros y transparentes, y están formulados en términos positivos, de manera que describen algo específico y tienen una integridad independiente y única que no depende de la formulación de otros descriptores para su interpretación.

<sup>12</sup> Consejo de Europa, óp. cit., p. 4-5.

### *Relación entre el MCER y las descripciones de niveles de competencia lingüística*

Los documentos de la serie del *nivel umbral* ofrecen desarrollos pormenorizados –en términos de elementos gramaticales, funcionales, nocionales, etc.– del material lingüístico que es necesario poner en juego en relación con determinados niveles previamente definidos. La presentación de este material se hace en forma de listas o inventarios de elementos o especificaciones y con arreglo a un análisis de categorías organizadas de forma taxonómica. Por su parte, las *escalas de descriptores ilustrativos* del MCER determinan lo que el alumno es capaz de hacer mediante el uso de la lengua, pero no aportan el material lingüístico pertinente. El MCER remite, precisamente, a los documentos de la serie del *nivel umbral* para acceder a las listas detalladas de microfunciones, formas gramaticales y vocabulario y sugiere que el análisis de las funciones, nociones, gramática y vocabulario, necesarios para realizar las tareas comunicativas descritas en las *escalas de descriptores ilustrativos* podría formar parte del proceso de desarrollo de nuevas series de especificaciones lingüísticas. A partir, por tanto, de las *escalas de descriptores ilustrativos* del MCER pueden desarrollarse de forma más detallada y completa las descripciones de los niveles de la serie del *nivel umbral* ya existentes y elaborarse los inventarios del material lingüístico de los tres niveles inéditos de la serie: el correspondiente al A1, y los correspondientes al C1 y al C2. Esto es, precisamente, lo que se ha hecho en los Niveles de referencia para el español.

Cabe señalar, por tanto, una línea de continuidad en los documentos desarrollados, a lo largo de más de treinta años, bajo los auspicios del Consejo de Europa. No obstante, los fines de las dos grandes iniciativas, aun siendo complementarios, se diferencian claramente. Mientras que los documentos de la serie del *nivel umbral* pretendían describir el material lingüístico de los niveles definidos, el MCER quiere establecer una base común, válida para la comparación de distintos sistemas educativos, que incluye una descripción de los elementos que se consideran relevantes en relación con el uso de la lengua –las *categorías descriptivas del uso de la lengua*– y el progreso en el aprendizaje –los *niveles comunes de referencia*–. Para describir el uso de la lengua en cada uno de los distintos niveles que marcan la progresión del aprendizaje el MCER presenta, como se ha adelantado más arriba, las *escalas de descriptores ilustrativos* de las tres categorías que se consideran como la base adecuada para la elaboración de escalas de capacidad lingüística. De este amplio desarrollo de una base común –en términos de niveles de progresión, categorías de uso, descriptores ilustrativos y escalas de competencia– conviene destacar, para situar convenientemente el sentido y el alcance de los Niveles de referencia para el español, dos ideas clave:

- El concepto de uso de la lengua que está en la fundamentación conceptual del *MCER* incluye el aprendizaje. Las distintas categorías que se describen se encuentran relacionadas entre sí en todas las formas del uso y del aprendizaje de la lengua, de modo que cualquier acto de aprendizaje o de enseñanza de lenguas está de alguna manera relacionado con cada una de tales categorías.
- El *MCER* incluye una amplia y detallada descripción de las denominadas *competencias generales*, que no habían recibido hasta la fecha un tratamiento tan sistemático y tan integrado con las competencias propiamente lingüísticas. Este tratamiento especial denota el interés del *MCER* por este tipo de competencias y sienta las bases de posibles desarrollos. Las *competencias generales* incluyen, entre otros factores, destrezas y habilidades interculturales (capacidad de relacionarse, capacidad de superar las relaciones estereotipadas, etc.) y un tipo de *competencia existencial* que moviliza motivaciones, actitudes, valores, creencias, factores de personalidad, etc. relevantes a la hora de entablar una interacción con otras personas, con otras sociedades y con otras culturas.

### **Transparencia y coherencia en el desarrollo de los Niveles de referencia para el español**

Los Niveles de referencia para el español constituyen, en conjunto, un material realizado de acuerdo con los planteamientos de desarrollo que propone el Departamento de Política Lingüística del Consejo de Europa y engarzan, por tanto, con una línea de trabajo afianzada en décadas de experiencia. Una de las ideas-fuerza que está en la base del *MCER* y que preside en gran medida el conjunto de actuaciones del Consejo de Europa en materia de política lingüística es la importancia que se atribuye al hecho de garantizar la transparencia y la coherencia en las iniciativas que se llevan a cabo y, en lo que respecta al *MCER*, en el desarrollo de instrumentos que permitan la eficaz comparación entre sistemas nacionales –currículos, programas, certificados, etc.– y el intercambio de ideas entre los profesionales. Fiel a esta idea, la *Guía para la elaboración de descripciones de niveles de referencia para las lenguas nacionales y regionales* del Departamento de Política Lingüística del Consejo de Europa<sup>13</sup> establece una serie de criterios que deben seguir los equipos que desarro-

---

<sup>13</sup> Consejo de Europa, *Reference Level Descriptions for National and Regional Languages (RLD), Draft Guide for the production of RLD (Version 2)*, Estrasburgo, Language Policy Division, DG IV, 2005.

llen descripciones para una determinada lengua nacional o regional. La *Guía* especifica, en primer lugar, unos *principios generales comunes* que sirven como base de actuación de cualquier proyecto de desarrollo de descripciones para cualquier lengua nacional o regional; en segundo lugar, una serie de *rasgos comunes* que deberán darse en las descripciones, con indicación de los rasgos *mínimos* y de los rasgos *opcionales* o *deseables*; y finalmente, una serie de consideraciones sobre la *metodología de trabajo* que es recomendable seguir.

Los Niveles de referencia para el español se han desarrollado teniendo muy en cuenta estas especificaciones. Se presentan a continuación las consideraciones pertinentes a este respecto.

### *Principios generales comunes*

Los Niveles de referencia para el español responden a los principios generales comunes establecidos por la *Guía*. En concreto:

- Las descripciones de los distintos niveles y el desarrollo en particular de cada uno de los inventarios se han llevado a cabo teniendo en cuenta en todo momento las características específicas del español. Los criterios para la selección y el desarrollo de los materiales, así como las soluciones que se han aplicado en el tratamiento de los distintos aspectos, han respondido siempre a un análisis de los rasgos propios del español en relación con los distintos componentes desarrollados (gramatical, pragmático-discursivo, cultural, etc.). Aunque las descripciones ya realizadas para otras lenguas se han tenido en cuenta y, en algunos inventarios, se han tomado como base, las descripciones para el español no son una traducción o traslación literal sino que ha derivado de un análisis directo de los descriptores de las escalas de referencia del *MCER*.
- A lo largo de esta Introducción general se hacen las consideraciones oportunas para situar con claridad la función y el alcance de la obra en su conjunto. En las introducciones que preceden a cada inventario se dan las indicaciones necesarias sobre el enfoque adoptado en cada caso y los criterios que deben tenerse en cuenta para la interpretación adecuada del material. Todo ello con el objetivo final, recogido en los principios generales de la *Guía*, de prevenir un posible mal uso por parte de los destinatarios.
- Como se ha indicado ya al principio de esta Introducción general, los materiales desarrollados tienen una doble utilidad y van dirigidos, por un lado, a los profesores del Instituto Cervantes, por cuanto constituyen una parte sustancial del Plan curricular del Instituto; y, por otro, a profesionales de ELE que deseen utilizarlos para sus propios fines. Los

materiales responden a un enfoque del español general, que puede servir también de base para diseños dirigidos a finalidades específicas del ámbito profesional o académico. La selección de los materiales se ha hecho, en todo caso, pensando en adultos, tanto aquellos que siguen de forma regular enseñanzas en centros o instituciones de distinto tipo como los que conducen su aprendizaje de forma autónoma.

- Se ha puesto especial interés en garantizar la coherencia interna en el conjunto del material, para lo que se presentan numerosas referencias cruzadas entre inventarios y dentro de un mismo inventario. Las referencias se dan cuando los elementos referenciados son complementarios en el desarrollo del fenómeno de que se trate (por ejemplo, cuando uno completa la información del otro o cuando la lectura de los dos permite al lector hacerse una idea más clara) o para indicar que, para que un fenómeno incluido en un determinado inventario pueda ser llevado al segundo nivel de concreción, debe llevarse también, de forma paralela o con anterioridad, otro fenómeno de otro inventario<sup>14</sup>. También se da la referencia en los casos en que un ítem de un inventario está vacío porque el desarrollo se presenta en otro o en otra parte del mismo inventario, con el fin de evitar repeticiones innecesarias<sup>15</sup>. El inventario de *Funciones* sirvió de base fundamental para garantizar la coherencia en la distribución de las especificaciones por niveles en el conjunto del sistema.
- Las descripciones de los niveles permiten hacer el ajuste de los materiales a distintos módulos temporales, según las características de las distintas situaciones de enseñanza y aprendizaje. El *Plan curricular del Instituto Cervantes* prevé, a este respecto, distintos itinerarios curriculares en función de las características del entorno y las particularidades de cada tipo de alumnado.
- Las especificaciones que se incluyen en los distintos inventarios se presentan como base para el trabajo que los equipos docentes tienen que realizar a la hora de preparar los programas de enseñanza para los distintos cursos que constituyen un mismo nivel. Las categorías y subcategorías de los inventarios que se presentan a lo largo de los seis niveles son las mismas, aunque el material que presentan va variando, como

<sup>14</sup> Por ejemplo, en el inventario de *Funciones*, el epígrafe 1.3. B2 «Dar información: Tiempo», que incluye el exponente O. sub. adv. temp. (ejemplo: En cuanto llegué, noté que había pasado algo), presenta una referencia al apartado de *Gramática* en el que se dan las reglas gramaticales que rigen la subordinación temporal.

<sup>15</sup> Por ejemplo, en el inventario de *Gramática*, el núcleo del sintagma adjetival, apartado 11.1., aparece vacío y se remite al capítulo 2. «El adjetivo».

es lógico, con arreglo a la progresión en el dominio de la lengua. De este modo se facilita el trabajo de programación de los contenidos de los cursos. Cuando una categoría o subcategoría no se desarrolla en un determinado nivel, se mantiene la numeración y se presenta el símbolo [–] para denotar la ausencia de tratamiento específico en ese nivel.

### *Rasgos comunes*

La serie de Niveles de referencia para el español sigue también las indicaciones de la *Guía* en cuanto a los rasgos comunes que deben presentar los documentos de descripciones para las lenguas nacionales:

- Incluye los inventarios del material lingüístico necesario para desarrollar las competencias definidas en los distintos niveles del *MCER* y presenta, en la introducción de cada inventario, el enfoque adoptado y los criterios de selección y desarrollo que se han seguido en cada caso.
- Los inventarios de cada uno de los niveles de referencia especifican solo el material nuevo con respecto a los niveles anteriores: B2, por ejemplo, no incluye los contenidos de B1, A2 y A1. El planteamiento de la obra en volúmenes que presentan, en columnas paralelas, las especificaciones de los niveles de dos en dos (A1-A2, en el primer volumen; B1-B2, en el segundo; y C1-C2, en el tercero) facilita el trabajo de consulta y permite identificar con facilidad los elementos que marcan la progresión en las distintas etapas de aprendizaje.
- La serie completa responde a un mismo sistema de numeración de epígrafes y subepígrafes, lo que garantiza la identificación y el cotejo de las especificaciones por niveles.
- En cuanto al carácter abierto (el contenido del inventario es indicativo) o cerrado (el inventario se considera final) de los inventarios, el criterio general es que se trata de inventarios cerrados salvo que se indique otra cosa en la introducción del inventario en particular. Por ejemplo, en el inventario de *Nociones específicas*, los exponentes relacionados con los nombres de comida se pueden adaptar a diferentes situaciones de enseñanza, por lo que el inventario es abierto a este respecto.

### *Rasgos comunes mínimos*

En cuanto a los rasgos comunes mínimos que establece la *Guía*, los Niveles de referencia para el español cumplen todas las recomendaciones indicadas:

- Se han desarrollado usando los descriptores del *MCER*, del modelo de Portfolio de adultos para el español y de otras iniciativas –ALTE y Dialang–, tal como se indica en el apartado «Descripción del desarrollo del proyecto».
- Incluyen, en esta Introducción general, una descripción del enfoque adoptado para realizar los inventarios.
- Las especificaciones que se presentan en los inventarios son generalmente productivas, como ocurre en *Nociones generales*, *Nociones específicas*, *Funciones* o *Tácticas y estrategias pragmáticas*. El inventario de *Géneros discursivos y productos textuales*, por su parte, indica en su epígrafe 1 si los géneros que se presentan son de producción o de recepción. Hay que tener en cuenta que en el inventario de *Gramática* se presentan sistematizaciones, en un determinado nivel, de una serie de reglas o usos que se han ido introduciendo de forma segmentada en niveles anteriores. En estos casos, las especificaciones no se organizan en función de los niveles de producción del alumno sino de los niveles que se han considerado adecuados para la sistematización de los fenómenos de la lengua. Esto se ha hecho con el objetivo expreso de no atomizar el inventario y evitar así que la sistematización de fenómenos quedase disgregada o repartida entre varios niveles. Ello explica también por qué algunos fenómenos pueden hallarse en niveles distintos según el inventario en que se encuentren: pueden aparecer antes en el inventario de *Funciones*, cuando los producen los alumnos, y en un nivel posterior en el de *Gramática*, cuando se sistematiza el fenómeno en cuestión y se reflexiona sobre él (por ejemplo, verbos modales, perífrasis, etc.)<sup>16</sup>.
- Incluyen los inventarios mínimos, exigidos por la *Guía*, de funciones, nociones generales, nociones específicas y elementos gramaticales en todos los niveles descritos.

### *Rasgos opcionales o deseables*

En cuanto a los rasgos comunes opcionales o deseables, la *Guía* recomienda:

- Un tratamiento de la dimensión del discurso. En los Niveles de referencia para el español este tratamiento es amplio y matizado, por cuan-

<sup>16</sup> Por ejemplo, el pronombre interrogativo *cuál* aparece por primera vez en *Gramática* en el nivel B1 (7.3. «Los interrogativos»), porque es en este nivel donde se sistematiza; pero ya ha aparecido antes en el nivel A2 de *Funciones*, para preguntar por preferencias (*Funciones*, A2, 3.4. «Preguntar por preferencias»).



to se desarrolla en los tres inventarios que constituyen el componente pragmático-discursivo: *Géneros discursivos y productos textuales*, *Tácticas y estrategias pragmáticas* y *Funciones*.

- Un tratamiento de la dimensión cultural. Hay, también, en los Niveles de referencia para el español un tratamiento muy completo de esta dimensión a través de los inventarios de *Referentes culturales*, *Saberes y comportamientos socioculturales* y *Habilidades y actitudes interculturales*.
- Un tratamiento de las destrezas fonéticas y de la entonación, así como de las formas gráficas. Los Niveles de referencia para el español incluyen un inventario de *Pronunciación y prosodia*, que presenta un tratamiento de los aspectos fonéticos y de entonación en los distintos niveles, así como un inventario de *Ortografía*.
- Un tratamiento de las estrategias de aprendizaje. Este aspecto está desarrollado en el inventario de *Procedimientos de aprendizaje*.
- Un índice general de la obra. Los Niveles de referencia para el español presentan un plan general de la obra y un índice detallado de cada uno de los tres volúmenes.

### *Metodología de trabajo*

La parte final de la *Guía* da una serie de indicaciones sobre la metodología de trabajo que debe seguirse en el desarrollo de las descripciones para las distintas lenguas nacionales. Los Niveles de referencia para el español han mantenido, en términos generales, esta metodología, de la que se señalan a continuación los aspectos principales.

Se han utilizado como base los conocimientos actuales en relación con la adquisición del español y se han tenido en cuenta los enfoques y conceptos utilizados actualmente para analizar el discurso, así como los usos orales espontáneos y sus variaciones sociales. Y se ha contado en todo momento con el control intuitivo y reflexivo de la lengua que tienen informantes altamente competentes. No se han utilizado, sin embargo, de forma sistemática, otros elementos que la *Guía* considera recomendables en función de la disponibilidad que tenga de ellos cada lengua nacional, como los inventarios de frecuencia estadística, incluyendo el uso oral, ni los datos lingüísticos producidos en situaciones de evaluación (exámenes de lengua). La base fundamental de selección ha sido el conocimiento especializado, la experiencia en la práctica docente y el filtro de los sucesivos borradores a través de un considerable número de profesionales de ELE. Es claro que los resultados del trabajo desarrollado podrán contrastarse, corregirse y mejorarse en sucesivas ediciones, en la medida en que puedan introducirse elementos más sofisticados de selección y control. También la experiencia y la valoración de

los profesionales de ELE que hagan uso de estos Niveles de referencia para el español desde distintas situaciones de enseñanza y aprendizaje en todo el mundo permitirán avanzar en los futuros desarrollos de este trabajo. El Instituto confía, por tanto, en la colaboración de todos y en la aplicación de los avances tecnológicos para ir consiguiendo, en sucesivas ediciones, los mejores resultados.

De acuerdo con la metodología indicada por la *Guía*, los Niveles de referencia para el español han sido preparados por un único equipo, constituido en Consejo de redacción, que ha coordinado otros grupos o equipos con tareas especializadas, tal como se indica en la «Descripción del desarrollo del proyecto». En todo momento el Consejo de redacción ha garantizado la cooperación entre los miembros de los distintos grupos o equipos y la coherencia del trabajo de todos. En el conjunto de personas que han colaborado en el desarrollo del proyecto ha habido, como recomienda la *Guía*, especialistas en gramática, lingüística, sociolingüística, análisis del discurso, lexicografía, didáctica de las lenguas y culturas, evaluación y certificación, y tecnología de la información.

En la medida en que el *Plan curricular del Instituto Cervantes* y sus Niveles de referencia para el español han sido desarrollados por el Instituto Cervantes cuentan con el respaldo de este organismo a la hora de garantizar su legitimidad y su difusión en el sector educativo. En cuanto al plan de difusión, la presente publicación en papel constituye el primer paso. El Instituto considerará la estrategia más adecuada de difusión en otro tipo de formatos.

### **Actualización del Plan curricular**

Desde el comienzo de sus actividades, el Instituto Cervantes consideró necesario establecer un sistema de organización de la actividad académica que permitiera armonizar el desarrollo de las enseñanzas en su red de centros. Hay que tener en cuenta que esta red abarca zonas geográficas con tradiciones educativas, valores culturales y visiones de la enseñanza y del aprendizaje muy diversos, a veces abiertamente contrapuestos. El interés por disponer de unas bases comunes que garantizaran la coherencia de la acción institucional en el ámbito académico, sin renunciar a la necesidad de adecuar el enfoque de la enseñanza a las características de los distintos entornos y a las necesidades de los alumnos, llevó a la Dirección Académica a establecer un currículo propio, en el que pudieran articularse los elementos básicos para la planificación y el desarrollo de la enseñanza y de la actividad académica en general.

Este currículo se concibió desde un principio como de tipo *abierto*, en cuanto que implica la toma de decisiones por distintas personas en diferentes fases

o niveles de concreción. No todo se decide en una instancia superior. La Dirección Académica recoge en un documento de aplicación general –denominado *Plan curricular*– las especificaciones relativas a los fines institucionales, los objetivos generales y específicos, los contenidos de enseñanza, unas orientaciones metodológicas de carácter general y una serie de criterios y procedimientos de evaluación. Por su parte, cada uno de los equipos docentes de los centros lleva a cabo un detallado análisis del entorno (perfil y necesidades de los alumnos, características sociales y educativas de la zona, recursos disponibles, etc.) y, a partir de los datos obtenidos, concreta las especificaciones del *Plan curricular* en relación con la situación particular de enseñanza y aprendizaje mediante decisiones que se recogen en el Proyecto curricular de centro (segundo nivel de concreción del currículo) y en los planes anuales de actividad académica. El *Plan curricular* constituye, por tanto, el primer nivel de concreción del currículo, esto es, la base común de aplicación general que garantiza la consistencia y la coherencia de la actividad académica de los centros del Instituto en su conjunto.

El currículo, concebido, por tanto, como el ámbito en el que se toman las decisiones de planificación de la enseñanza y en el que se establece cómo han de llevarse a la práctica estas decisiones en las distintas situaciones de enseñanza y aprendizaje que presentan los centros, adquiere un valor de peso a la hora de garantizar la calidad de los procesos académicos. El currículo del Instituto asegura la cohesión de la actividad académica en toda la red y cumple las siguientes funciones básicas:

- Sirve de nexo de unión entre la teoría y la práctica de la profesión. El currículo hace posible que los avances de la investigación y la experimentación didáctica en el campo de la enseñanza de lenguas puedan incorporarse de forma ordenada y sistemática a la práctica de los profesores. La actualización del *Plan curricular* y el debate abierto y permanente entre los equipos docentes del Instituto reflejan el carácter dinámico y participativo del desarrollo del propio currículo.
- Más allá de los métodos y manuales de enseñanza, permite llevar a cabo un análisis profesional de las necesidades y expectativas de cada tipo de alumnado y establecer los objetivos específicos y el enfoque pedagógico que mejor responda a las circunstancias de cada situación de enseñanza y aprendizaje. Los programas de los cursos del Instituto garantizan de este modo la consistencia y la relevancia que son exigibles en cualquier oferta de calidad.
- Articula de forma coherente las decisiones que adoptan distintas personas en distintos momentos del proceso de planificación, desarrollo y evaluación curricular. Los miembros de la Dirección Académica, los jefes de estudios de los centros y los profesores adoptan decisiones, en

distintos estadios y niveles de concreción del currículo, con arreglo a un sistema articulado que garantiza la coherencia y la transparencia de la labor que se va llevando a cabo en cada uno de los centros.

El *Plan curricular* se estableció en la red de centros a principios de los años 90. Desde entonces han sido muchos los avances en el campo de la enseñanza de lenguas, en el que confluyen aportaciones de disciplinas tan diversas como la gramática, la lexicografía, el análisis del discurso, la pragmática, la sociolingüística, la psicolingüística o la teoría de la educación. En los últimos quince años se han ido asentando ideas y planteamientos que constituyen las bases actuales de la enseñanza y el aprendizaje de lenguas. Documentos como el *MCER* evidencian el esfuerzo que han hecho las instituciones y los profesionales dedicados a la enseñanza de lenguas por trasladar a la práctica los hallazgos de la investigación y la experimentación didáctica. Hay, además, una voluntad general por parte de las instituciones culturales y educativas de nuestro entorno de establecer bases comunes para definir niveles de competencia lingüística homologables que permitan la comparación entre currículos, programas y sistemas de certificados.

Al mismo tiempo, el *Plan curricular* se ha convertido en estos años en documento de referencia en el campo de la enseñanza del español, lo que le confiere una proyección externa que trasciende los objetivos con los que fue inicialmente concebido. Por estas razones el Instituto Cervantes ha llevado a cabo, como objetivo prioritario, la actualización del *Plan curricular*, sobre la base de las aportaciones de la investigación especializada, las iniciativas institucionales de proyección internacional y la experiencia de la aplicación práctica del currículo en los centros a lo largo de los últimos años.

Como se ha indicado más arriba, los Niveles de referencia para el español son una parte de la versión actualizada del *Plan curricular*, pero no todo. Incluyen el desarrollo de los objetivos generales y de los contenidos de enseñanza y aprendizaje de los seis niveles del currículo (A1-A2, B1-B2 y C1-C2), pero no incluyen especificaciones sobre fines institucionales, objetivos específicos, orientaciones metodológicas, criterios de evaluación o pautas de aplicación.

### *Novedades de la actualización*

Los aspectos más destacables de la actualización del *Plan curricular*, y que suponen una considerable mejora y ampliación de las especificaciones de la versión anterior del documento, son los siguientes:

- Nueva estructura del currículo, que pasa de cuatro a seis niveles, en consonancia con la propuesta del *MCER* del Consejo de Europa. A partir

de esta estructura básica, los centros del Instituto establecerán los itinerarios curriculares a partir del análisis de las necesidades de los alumnos y las condiciones particulares de cada situación de enseñanza y aprendizaje.

- Redefinición de los objetivos generales y específicos del currículo, a partir de una visión ampliada de las necesidades de los alumnos en tres grandes dimensiones: el alumno como *agente social*, como *hablante intercultural* y como *aprendiente autónomo*.
- Desarrollo más extenso y matizado de la definición de los contenidos gramaticales, a partir de un análisis de la lengua como sistema –en sus aspectos fonético-fonológicos, morfosintácticos y ortográficos– que considera la dimensión de uso desde una perspectiva pedagógica.
- Definición de los contenidos de carácter léxico-semántico desde una perspectiva de análisis de carácter nocional, con el desarrollo de dos inventarios de vocabulario en términos de nociones generales y específicas.
- Desarrollo de contenidos en una dimensión supraoracional, de carácter pragmático-discursivo: funciones lingüísticas, aspectos pragmáticos y géneros discursivos.
- Tratamiento amplio y matizado de los aspectos culturales, socioculturales e interculturales: conocimientos generales sobre la sociedad y los productos culturales de España y de los países hispánicos, aspectos relativos a las condiciones de vida, las relaciones interpersonales o la identidad colectiva, y destrezas y habilidades para establecer relaciones entre la cultura propia y la de las sociedades del mundo de lengua española.
- Tratamiento sistemático de los aspectos relevantes en la dimensión del aprendizaje de la lengua, con especificación, en términos de contenidos, de los procedimientos de aprendizaje.
- Redefinición de las orientaciones metodológicas y de los criterios de evaluación, en consonancia con el nuevo análisis de la lengua recogido en las especificaciones de objetivos y contenidos.

Los Niveles de referencia para el español constituyen, en definitiva, una parte importante de la versión actualizada del *Plan curricular del Instituto Cervantes* que puede resultar de gran utilidad para los profesionales de ELE, ya que no existía hasta la fecha un desarrollo tan amplio y matizado del material lingüístico para el español en relación con los niveles comunes de referencia del *MCER*.

## Enfoque adoptado en los Niveles de referencia para el español

Un rápido vistazo al índice general de los Niveles de referencia para el español permite advertir que el conjunto del material que se presenta en los tres volúmenes de la serie responde a un análisis de la lengua que pretende dar cuenta del complejo fenómeno de la comunicación humana desde una perspectiva amplia, que incluye distintas dimensiones desde el punto de vista de quien aprende una nueva lengua y accede a una realidad también nueva. Este análisis es solo posible en la medida en que se parta de una concepción de las competencias de los hablantes que pueda integrar los distintos factores, de naturaleza lingüística y extralingüística, que intervienen en la comunicación y describir la compleja red de relaciones que se establece entre ellos.

El planteamiento general se asienta en las bases del modelo de enseñanza de lenguas que se ha ido conformando, en los últimos treinta años, como resultado de la integración de las aportaciones de distintas ciencias relacionadas con el lenguaje. Estas aportaciones incluyen teorías que pueden considerarse externas a la lingüística propiamente dicha, como la filosofía del lenguaje, la sociolingüística o la psicolingüística, y teorías que se sitúan en el desarrollo de la lingüística, como la pragmática o el análisis del discurso. A todo ello se añaden, por una parte, los conceptos y planteamientos que provienen de la teoría de la educación, particularmente del campo del diseño y desarrollo del currículo y, por otra, los trabajos sobre las relaciones entre lengua y cultura en general –a partir de los iniciales estudios etnolingüísticos– y sobre los elementos de carácter sociocultural e intercultural que intervienen en el proceso de aproximación a una nueva realidad lingüística y cultural.

### *Esquema conceptual*

Los Niveles de referencia para el español se organizan con arreglo a un esquema conceptual que puede enfocarse desde dos grandes perspectivas. La primera es la del alumno como sujeto de aprendizaje, en la que se distinguen tres dimensiones: el alumno como *agente social*, como *hablante intercultural* y como *aprendiente autónomo*. La segunda perspectiva, centrada en la lengua como objeto del aprendizaje, permite distinguir una serie de componentes –gramatical, pragmático-discursivo, nocional, cultural y de aprendizaje–, a cada uno de los cuales corresponden distintos inventarios de descripciones tanto del material lingüístico como del material que, sin ser propiamente lingüístico, está relacionado en sentido amplio con la lengua.

La primera perspectiva, centrada en el sujeto del aprendizaje, permite acceder a una visión amplia de las facetas que el alumno ha de ser capaz de desarrollar en el pleno ejercicio de su competencia comunicativa y sirve para fijar los objetivos generales. Esta perspectiva se sitúa en el mismo plano que las *escalas de descriptores* del *MCER*, en las que se presentan las actividades comunicativas de la lengua que el alumno ha de ser capaz de realizar en cada uno de los niveles comunes definidos, si bien añade a la dimensión del alumno como *agente social* –que es la única que desarrolla el *MCER* en sus escalas– las dimensiones intercultural y de aprendizaje. Por su parte, la segunda perspectiva, centrada en el objeto del aprendizaje, se sitúa en el plano de las descripciones del material que el alumno necesita para realizar las actividades comunicativas que se definen en las mencionadas escalas de descriptores. De este modo, el esquema conceptual de los Niveles de referencia para el español se engarza, por una parte, en las bases comunes del *MCER*, y es coherente, por otra, con el enfoque de los documentos que constituyen la serie del *nivel umbral* y con los criterios establecidos por el Consejo de Europa para el desarrollo de las descripciones de los niveles de referencia de las distintas lenguas nacionales y regionales.

Los Niveles de referencia para el español responden, así, al reto que el propio *MCER* establece. Por una parte, han sido desarrollados a partir de un análisis de los elementos lingüísticos y extralingüísticos que son necesarios para realizar las actividades que suponen la activación de las competencias comunicativas de los alumnos, si bien este análisis no se limita a las descripciones de las funciones, nociones, gramática y vocabulario sino que responde a una visión global e integrada de lo que significa hoy en día enseñar y aprender una lengua extranjera, esto es, afronta el tratamiento sistemático, en términos de objetivos y de contenidos, de los aspectos pertinentes en las tres grandes dimensiones del alumno que se han indicado más arriba. Por otra parte, el análisis de la lengua en distintos componentes da cuenta del complejo fenómeno de la comunicación humana, con todas sus implicaciones. Al presentar descripciones de los aspectos relevantes relacionados con el aprendizaje y con la dimensión cultural, los Niveles de referencia para el español ofrecen una visión amplia e integrada de los factores de diverso tipo que intervienen en el aprendizaje de una nueva lengua en su plena dimensión lingüística, social y cultural, al tiempo que hacen posible la imbricación entre el uso y el aprendizaje de la lengua mediante un tratamiento específico de los objetivos y de los contenidos que permiten al alumno ir consolidando su proceso de aprendizaje.

*Perspectiva del alumno: los objetivos generales*

El *Plan curricular del Instituto Cervantes* y sus Niveles de referencia para el español parten de la idea de que el alumno debe ser el centro de cualquier planificación curricular, en consonancia con los enfoques humanistas que se vienen desarrollando desde los 80. Y parten también, como ya se ha indicado, del tratamiento que hace el *MCER* no solo de las competencias *lingüísticas* sino también de las competencias *generales*. Teniendo esto en cuenta, y considerando las distintas facetas que ha de desarrollar quien aprende una nueva lengua, los Niveles de referencia para el español plantean tres dimensiones o perspectivas del alumno complementarias y en cierto modo interdependientes:

- La dimensión de *agente social*, que ha de ser capaz de desenvolverse en determinadas transacciones en relación con sus propias necesidades, participar en las interacciones sociales habituales en la comunidad a la que accede y manejar textos, orales y escritos, en relación con sus propias necesidades y objetivos.
- Esta dimensión se sitúa en línea con el desarrollo de los grandes proyectos que ha venido llevando a cabo el Consejo de Europa desde la inicial definición del *nivel umbral*. El *MCER*, que supone la culminación de estos proyectos, sustenta su base conceptual en «un enfoque centrado en la acción», en la medida en que considera a los alumnos o aprendientes de la lengua fundamentalmente como *agentes sociales*, es decir, «miembros de una sociedad que tiene tareas (no solo relacionadas con la lengua) que llevar a cabo en una serie determinada de circunstancias, en un entorno específico y dentro de un campo de acción concreto»<sup>17</sup>. Este enfoque tiene en cuenta los recursos cognitivos, emocionales y volitivos, así como toda la serie de capacidades específicas que un individuo aplica como *agente social*.
- La dimensión de *hablante intercultural*, que ha de ser capaz de identificar los aspectos relevantes de la nueva cultura a la que accede a través de la lengua y desarrollar la sensibilidad necesaria para establecer puentes entre la cultura de origen y la cultura nueva. Esto requiere, por una parte, un conocimiento de los referentes culturales y de las normas y convenciones que rigen los comportamientos sociales de la comunidad; y, por otra, una actitud abierta que le permita tomar conciencia de la diversidad cultural e identificar las propias actitudes y motivaciones en relación con las culturas a las que se aproxima.

<sup>17</sup> Consejo de Europa, óp. cit., p. 9.



Esta dimensión está en consonancia con distintos aspectos identificados en las competencias generales del *MCER*, como las destrezas y habilidades interculturales, la capacidad de relacionarse y de superar las relaciones estereotipadas, la consideración de variables individuales de carácter afectivo (motivaciones, actitudes, valores, creencias, factores de personalidad, etc.) o la familiarización con los productos culturales, los valores y las creencias compartidos por otros grupos sociales.

- La dimensión de *aprendiente autónomo*, que ha de hacerse gradualmente responsable de su propio proceso de aprendizaje, con autonomía suficiente para continuar avanzando en su conocimiento de la lengua más allá del propio currículo.

Esta dimensión entronca con el concepto de autonomía en el aprendizaje que, desde distintos puntos de vista, se ha venido desarrollando en las últimas décadas y del que se hace eco el *MCER*. En los Niveles de referencia para el español el tratamiento de la autonomía se centra especialmente en el control tanto de los factores afectivos como de los cognitivos en el desarrollo del propio proceso de aprendizaje.

El análisis de las implicaciones de cada una de estas perspectivas es el que permite definir los objetivos generales, tal como aparecen en las listas iniciales de cada uno de los tres volúmenes de la serie. En las introducciones a las listas se hacen las consideraciones oportunas sobre el tratamiento de cada una de las tres dimensiones.

El interés de que el aprendizaje de lenguas sea percibido como una forma de enriquecimiento personal y de apertura hacia otras culturas y visiones del mundo no solo está en los objetivos institucionales del Consejo de Europa, sino también en los de los organismos nacionales y supranacionales interesados en fomentar en los ciudadanos valores como la tolerancia, el entendimiento y el compromiso con los principios democráticos. Al establecer estos objetivos generales, el Plan curricular del Instituto Cervantes consolida su compromiso con estos valores, que están en la base de su acción institucional.

#### *Análisis de la lengua desde la perspectiva de la comunicación: componentes e inventarios*

Si en vez de situar la perspectiva en el sujeto de aprendizaje la situamos en el *objeto*, esto es, en el material específico que es considerado necesario para el desarrollo de las competencias de los alumnos, lo que ha de identificarse son los elementos, de distinta naturaleza, que el alumno o aprendiente ha de poner en juego al desenvolverse en las tres perspectivas o dimensiones del alumno ya mencionadas. En este sentido, el esquema conceptual de

los Niveles de referencia para el español trasciende el planteamiento tradicional de la competencia comunicativa e incorpora una visión más amplia que incluye la competencia intercultural y la competencia en el control y la gestión del propio aprendizaje de la lengua. Este modo de competencia superior o integrada se aproxima mucho al concepto de *competencia plurilingüe y pluricultural* del MCER. El objetivo del plurilingüismo es el desarrollo de un repertorio en el que tengan cabida todas las capacidades lingüísticas. En la medida en que el aprendizaje de lenguas se concibe como una tarea que se prolonga a lo largo de toda la vida, adquiere especial importancia la capacidad de tomar las riendas del propio aprendizaje, para lo que es necesario prepararse adecuadamente y recibir las orientaciones, conocimientos y apoyos necesarios. Por su parte, la idea del pluriculturalismo de que el aprendiente relacione de modo significativo las distintas culturas a las que accede y alcance una comprensión más amplia y completa de todas ellas, está presente en el tratamiento que hacen los Niveles de referencia para el español de la dimensión del hablante intercultural, también en términos concretos de objetivos generales y contenidos pormenorizados en tres grandes ámbitos: los referentes culturales, los comportamientos socioculturales y las habilidades y actitudes interculturales.

Como ocurre con todas las obras que pretenden dar cuenta de fenómenos multifactoriales como la comunicación humana, la presentación del material que se hace es taxonómica por razones meramente expositivas. A la hora de sistematizar el material se ha partido de un planteamiento de *componentes* –en cada uno de los cuales se encuadran distintos *inventarios*– que se sitúa en línea con una cierta tradición de análisis acreditada por lingüistas de prestigio que han propuesto a lo largo de las últimas décadas distintos esquemas explicativos de los componentes de la competencia verbal. Pero debe quedar claro que, aunque el tratamiento por componentes e inventarios supone presentar el material en distintos capítulos, todos los elementos descritos se relacionan entre sí en todas las formas del uso y del aprendizaje de la lengua.

Al examinar los componentes de la competencia verbal en relación con el concepto de competencia comunicativa, González Nieto<sup>18</sup> pone de relieve la gran coincidencia de los repartos que proponen Hymes –al tratar la *competencia comunicativa*– y Halliday –al tratar las *macrofunciones* de la lengua–. Un análisis comparado de los esquemas descriptivos de estos autores permite advertir, en efecto, una cierta línea de continuidad en el modo de concebir los componentes de la competencia verbal. En el esquema de Hymes, la

<sup>18</sup> González Nieto, L., *Teoría lingüística y enseñanza de la lengua*, Madrid, Cátedra, 2001, p. 226 y ss.

competencia comunicativa consta de tres subcompetencias: (1) gramatical, (2) estratégica y (3) textual. Por su parte, las macrofunciones del esquema de Halliday son: (1) ideativa, (2) interpersonal y (3) textual. Los elementos del punto (1) en ambos esquemas tienen que ver, según el análisis de González Nieto, con las categorías *predicatividad* o *transitividad*; los del punto (2) con las categorías *enunciación*, *modo*, *funciones*, *actos de habla*, *registro*; y los del punto (3) con las categorías *cohesión* y *géneros textuales*. Cabe distinguir, por lo tanto, en estos esquemas un nivel referencial o gramatical y otro expresivo, ilocutivo, interpersonal o, en definitiva, social<sup>19</sup>. A las tres dimensiones señaladas en los esquemas de Hymes y Halliday sería necesario añadir una competencia cultural o enciclopédica, que considera los conocimientos de los hablantes sobre el mundo como factores que condicionan la comprensión y que recogería los saberes y creencias que conforman la cultura de cada hablante. Teniendo en cuenta todos estos elementos, un enfoque de la lengua desde la perspectiva de la comunicación conduce a distinguir los siguientes tipos de cuestiones: *léxico-gramaticales*, que conforman la base de la predicatividad o transitividad; *enciclopédicas* (saberes, creencias y marcos de experiencia); *interpersonales* (enunciación, funciones, actos de habla, estilo, registro) y *textuales* (reglas de formación de los enunciados complejos o textos, como la cohesión y los tipos o géneros)<sup>20</sup>.

En esta línea de análisis se sitúan los Niveles de referencia para el español, que proponen un esquema basado en cinco componentes: el gramatical, el pragmático-discursivo, el nocional, el cultural y el de aprendizaje. Se añade, por tanto, con respecto a las dimensiones identificadas en los modelos anteriores, el componente de aprendizaje, que está en las competencias generales del *MCER* y que constituye uno de los ejes del modelo desde la perspectiva del currículo centrado en el alumno. El esquema de presentación de los componentes e inventarios en su conjunto es el siguiente:

<sup>19</sup> Estas relaciones de paralelismo pueden establecerse también, según observa González Nieto, con autores que adoptan otras perspectivas de estudio, como Lyons –al tratar los *significados*–, Austin –en relación con las *fuerzas*– o Bühler –en relación con las *funciones*–. Así, en la misma línea de los elementos del punto (1) se podría situar el significado *descriptivo* de Lyons, frente al significado *social* y *expresivo* que se situaría en el punto (2). La fuerza *locutiva* de Austin se situaría también en (1), mientras que la *ilocutiva* se situaría en (2). Y finalmente, en el esquema de Bühler, la función *referencial* se situaría en (1) mientras que la función *expresiva* y *apelativa* se situaría en (2). Hay que tener en cuenta que estos autores no se ocupan expresamente del componente textual, razón por la cual no aparece en sus esquemas descriptivos.

<sup>20</sup> *Ibíd.*, p. 228.

- Componente gramatical  
Inventarios:
  - Gramática
  - Pronunciación y prosodia
  - Ortografía
- Componente pragmático-discursivo  
Inventarios:
  - Funciones
  - Tácticas y estrategias pragmáticas
  - Géneros discursivos y productos textuales
- Componente nocional  
Inventarios:
  - Nociones generales
  - Nociones específicas
- Componente cultural  
Inventarios:
  - Referentes culturales
  - Saberes y comportamientos socioculturales
  - Habilidades y actitudes interculturales
- Componente de aprendizaje  
Inventario:
  - Procedimientos de aprendizaje

En las introducciones que preceden a los inventarios se dan indicaciones específicas sobre el enfoque adoptado en cada caso. Sin entrar, por tanto, en detalles sobre cada uno de los inventarios en particular, se presenta a continuación una breve justificación del enfoque desde el punto de vista de los distintos componentes.

El *componente gramatical* incluye los inventarios que desarrollan el tratamiento de los distintos subsistemas de la lengua según el canon tradicional, si bien las cuestiones de léxico, que aparecen imbricadas con la gramática en el modelo de análisis que se ha comentado antes, reciben un tratamiento individualizado desde un enfoque nocional. Una crítica frecuente a los modelos comunicativos ha sido que, por el énfasis en el significado, no se ha puesto el interés necesario en la expresión lingüística concreta, lo que ha llevado en muchos casos a un cierto empobrecimiento de la descripción. En los últimos años, la convicción de que un adecuado tratamiento de los aspectos formales desempeña un papel clave en la descripción de los usos comunicati-

vos ha llevado a centrar de nuevo el interés en los aspectos gramaticales y de pronunciación. En el inventario gramatical las descripciones se han hecho, en todo caso, sin perder de vista su proyección en el uso comunicativo y sobre la base del criterio de rentabilidad pedagógica, por lo que se ha optado por incorporar, de forma ecléctica, aquellos enfoques que resultaran más útiles a la hora de presentar fenómenos que entrañan especial complejidad en la enseñanza y en el aprendizaje de la lengua. El inventario de pronunciación parte de un enfoque descriptivo en distintas fases que se ha considerado adecuado para dar tratamiento a aspectos que no son fácilmente accesibles. En este caso, el énfasis en los aspectos formales constituye la base misma de la descripción, por lo que se ha partido también de una orientación ecléctica e integradora que aprovecha las aportaciones de los modelos descriptivos que han resultado más eficaces.

En cuanto al *componente pragmático-discursivo*, la idea central de la que se parte es que la capacidad de participar eficazmente en intercambios comunicativos, poniendo en juego las habilidades necesarias para desenvolverse en la interacción social, implica el uso de tácticas y estrategias pragmáticas y un análisis adecuado de la correspondencia entre las funciones –actos de habla– y las nociones generales y específicas que permiten realizar de forma eficaz, en cada situación comunicativa, las intenciones del hablante. Los factores de naturaleza extralingüística –como las creencias y las expectativas de los interlocutores, sus conocimientos previos sobre sí mismos y sobre el mundo o las características de la situación en la que interactúan–, presentes en cualquier intercambio comunicativo, son decisivos en la interacción social y han de tenerse muy en cuenta a la hora de identificar los elementos relevantes de la comunicación. De manera que, además de producir enunciados y oraciones correctos y ser conscientes de las relaciones intraoracionales –que sería el ámbito propio de la gramática–, el dominio de la lengua implica también reconocer y producir enunciados que funcionen desde un punto de vista pragmático, lo que requiere un análisis de las funciones comunicativas, el registro, el estilo, las variedades de la lengua, etc. A estas capacidades habría que añadir la de organizar y «controlar» la interacción, puesta ya de relieve desde que comenzaron a definirse las funciones de organización del discurso, y que se ha constituido de hecho en uno de los ejes principales de una concepción más rica y compleja de la lengua desde la perspectiva de la comunicación. Esta ampliación del enfoque incluye también, desde la dimensión sociológica, las relaciones entre la lengua y el entorno social y la importancia de hacer consciente al alumno de las variaciones en el uso de la lengua relacionadas con los papeles sociales, las situaciones, los temas y los géneros, orales o escritos, que conforman los diferentes *significados sociales*. Estos significados, derivados de las variedades de la lengua y de las variaciones que se producen en su uso, vienen marcados por rasgos

lingüísticos –diferenciaciones gramaticales, selección de palabras, etc.– que, en función de su nivel de competencia, deberán ir conociendo o practicando los alumnos a medida que amplían su dominio de la lengua a lo largo del proceso de enseñanza y aprendizaje.

El *componente nocional* se sitúa en línea con los análisis de la lengua, desarrollados sobre todo a partir de los 70, que identifican una serie de categorías de carácter semántico-gramatical que no son, propiamente, unidades léxicas –entendidas como elementos discretos portadores de significado concreto–, sino conceptos descriptivos generales que pueden incluir grupos de unidades léxicas. De este modo, el concepto de *noción* trasciende el concepto tradicional de *vocabulario*. Las nociones *generales* son las que un hablante puede necesitar cualquiera que sea el contexto en el que se dé el acto de comunicación, por lo que están referidas en gran medida a conceptos abstractos, relacionales –como tiempo, cantidad o lugar–, mientras que las nociones *específicas* son las que tienen que ver con detalles más concretos del «aquí y ahora» de la comunicación y se relacionan con transacciones, interacciones o temas determinados. La articulación de las funciones –que presentan un tratamiento sistemático de las intenciones comunicativas del hablante– y las nociones –los conceptos a los que el hablante se refiere al realizar un acto de habla– constituyó en su día el eje de los programas nocio-funcionales, que se incorporaron en seguida a los materiales didácticos y a los programas de enseñanza de lenguas y dieron carta de naturaleza al enfoque comunicativo. La base de experiencia adquirida en estas últimas décadas con este tipo de programas permite avalar la rentabilidad pedagógica de las descripciones de carácter nocional frente a los tradicionales repertorios de léxico o vocabulario.

Por su parte, el *componente cultural* responde a la convicción de que el aprendizaje de una nueva lengua adquiere pleno sentido en la medida en que permite al hablante ampliar su propia visión del mundo y desarrollar su personalidad social mediante el acceso a una realidad nueva. Desde la dimensión sociológica se ha puesto de relieve la importancia de tomar en consideración los factores sociales y culturales, como la organización social de la comunidad de hablantes a la que se accede, así como otros aspectos históricos, políticos y económicos cuyo conocimiento es fundamental en cualquier experiencia de aprendizaje de lenguas. Esto sitúa en un primer nivel de reflexión la importancia que tiene, para quienes aprenden una nueva lengua, el conocimiento de los referentes culturales, la sensibilidad respecto a los comportamientos de carácter sociocultural y las actitudes y habilidades que han de desarrollarse a la hora de enfrentarse a posibles conflictos, malentendidos y choques culturales. No obstante, aunque estos aspectos han tenido cierto reflejo, en las últimas décadas, en los objetivos generales de los currículos y programas de lenguas, los profesores, en general, no disponen de la documen-

tación necesaria o de la metodología adecuada que les ayude a determinar qué datos sociales, culturales y sociolingüísticos buscar, y cómo y dónde encontrarlos. De hecho, las descripciones de este tipo de aspectos no son fáciles de elaborar, ya que requieren una respuesta clara a problemas complejos, como acotar el concepto mismo de cultura o desarrollar esquemas manejables con categorías que, más allá de la utilidad que puedan tener para el análisis antropológico, sean relevantes y aplicables en el ámbito de la enseñanza de lenguas. En este sentido, la lista de objetivos generales del *hablante intercultural*, así como las especificaciones de los tres inventarios que tratan los aspectos culturales, pretenden dar una respuesta amplia y matizada a esta necesidad al incorporar un análisis integrado de los elementos que constituyen la competencia intercultural: un conocimiento de los productos culturales, los hechos y las personalidades más significativos de España y de los países hispánicos, así como de los aspectos principales que pueden identificarse en los comportamientos socioculturales; y las habilidades y actitudes que se requieren para relacionar de modo significativo la cultura de origen y las culturas a las que accede el alumno, de manera que pueda alcanzar una comprensión más amplia y completa de todas y cada una de ellas.

Finalmente, el *componente de aprendizaje* parte de la imbricación entre el aprendizaje y el uso de la lengua. El interés por que el alumno desarrolle las capacidades necesarias para los usos comunicativos de la lengua implica un enfoque del aprendizaje que tenga muy presente la necesidad de proveer los recursos –en sentido amplio– que se requieren para desenvolverse adecuadamente y con autonomía en las distintas situaciones de comunicación. De este modo, el aprendizaje y la comunicación establecen una relación biunívoca y, por decirlo así, se retroalimentan. A partir de la reflexión que hace el alumno sobre el desarrollo de sus propias capacidades para desenvolverse en el uso de la lengua, podrá orientar su aprendizaje en relación con sus propias necesidades, primero con la ayuda del profesor y más adelante, progresivamente, con mayor autonomía. Así, más que aprender la lengua para comunicarse, la idea es comunicarse para aprender la lengua. Al mismo tiempo, en la medida en que el aprendizaje de lenguas se concibe como una tarea que se prolonga a lo largo de toda la vida –y que no se circunscribe a la etapa de escolarización–, adquiere especial importancia capacitar al alumno para que tome en el futuro las riendas de su propio aprendizaje, para lo que es necesario prepararse adecuadamente y recibir las orientaciones, conocimientos y apoyos necesarios. Se trata, en definitiva, de que el alumno llegue a ser consciente de su estilo particular de aprender, de las estrategias que le resultan más eficaces y de la importancia de ser autónomo en el logro de sus objetivos personales con respecto a la lengua. En este sentido los Niveles de referencia para el español incluyen la dimensión del *aprendiente autónomo* no como una mera declaración de intenciones, sino en términos de objetivos genera-

les y contenidos concretos que constituyen parte importante del proceso que conduce a la adquisición de una nueva lengua.

*Organización del material: distribución por niveles y modularidad*

Como ya se ha adelantado, las escalas de descriptores del *MCER* presentan, en los seis niveles comunes definidos, las actividades comunicativas de la lengua que suponen el ejercicio de las competencias propiamente *lingüísticas*; pero el *MCER* no presenta escalas de descriptores de las competencias *generales*, que son las que tienen que ver con aspectos como la conciencia intercultural o las destrezas relacionadas con el aprendizaje. Por tanto, los responsables de desarrollar las descripciones de los materiales para lenguas nacionales o regionales que quieran tratar dimensiones que no son propiamente lingüísticas, como la relacionada con la «materia cultural» o la relacionada con el aprendizaje, disponen de las caracterizaciones que el *MCER* hace de estas dimensiones en las competencias generales, pero no de escalas distribuidas por niveles.

En qué medida es posible establecer en el currículo una relación sistemática entre, por una parte, los niveles de progresión en el aprendizaje de los aspectos propiamente lingüísticos y, por otra, aspectos como las habilidades necesarias para desarrollar la competencia intercultural o las estrategias que permitan ir alcanzando un mayor grado de autonomía en el aprendizaje, es asunto abierto a debate. En el *Plan curricular del Instituto Cervantes* y sus Niveles de referencia para el español, tras considerar las implicaciones de este asunto, se ha optado por presentar distribuidos por niveles los materiales que tratan la dimensión lingüística y dar a los materiales que tratan los aspectos culturales o de aprendizaje un tratamiento distinto, en forma de módulos o bloques de descripciones que puedan ser utilizados por los usuarios de diferentes modos. El planteamiento modular se ha aplicado, por una parte, al tratamiento de la definición de los objetivos generales de las dimensiones del alumno como *hablante intercultural* y como *aprendiente autónomo*, mientras que la dimensión del alumno como *agente social* –que tiene que ver con el uso de la lengua en situaciones de interacción social y en relación con los textos– se presenta desarrollada mediante la progresión de dificultad por etapas y niveles. Por otra parte, se han tratado también de forma modular los tres inventarios que desarrollan los aspectos culturales y el inventario de *Procedimientos de aprendizaje*.

Dentro del mismo enfoque modular se han llevado a cabo, sin embargo, dos realizaciones o concreciones distintas. En el caso de las listas de los objetivos generales relativos al *hablante intercultural* y al *aprendiente autónomo*, así como en los inventarios de *Referentes culturales* y de *Saberes y comportamientos socioculturales* el desarrollo se ha hecho mediante la presentación del material



en tres fases o estadios –de aproximación, de profundización y de consolidación–, pues se ha entendido que era posible y oportuno establecer una cierta gradación en la presentación de los materiales. Los criterios que determinan esta gradación se explican en las introducciones de los respectivos inventarios. Hay que tener en cuenta, en todo caso, que estas fases o estadios no guardan correspondencia sistemática con los niveles de gradación de los aspectos relacionados con la dimensión lingüística. Es decir, no hay una correspondencia necesaria entre las especificaciones, por ejemplo, de la fase de aproximación del inventario de *Referentes culturales* con la etapa A –niveles A1 y A2– de los inventarios que tratan aspectos lingüísticos; o de la fase de profundización de este mismo inventario con la etapa B de los inventarios de la dimensión lingüística. Por otra parte, en el caso de los inventarios de *Habilidades y actitudes interculturales* y de *Procedimientos de aprendizaje*, el material se presenta en una lista única, sin establecer fases o estadios, ya que en estos casos no se ha visto oportuno –o factible– presentar gradación de ningún tipo.

Una de las implicaciones principales de la modularidad, entendida en el sentido que acaba de indicarse, es que se trasladan a quienes hagan uso de los Niveles de referencia para el español las decisiones de cómo realizar la selección y la distribución temporal del material relacionado con las dimensiones cultural y de aprendizaje. Parece claro que el tratamiento de los aspectos relacionados con estas dimensiones depende de manera decisiva de variables idiosincrásicas –estilo de aprendizaje, factores de personalidad, prejuicios– o de aspectos específicos de cada situación de enseñanza –tradición educativa, estereotipos sociales– que solo pueden ponderarse adecuadamente a partir de un análisis detallado de las características de los alumnos y del entorno social y cultural en el que ha de desarrollarse el currículo. De este modo, a la hora de tomar decisiones sobre la organización de estos aspectos, el responsable de establecer un currículo o un programa determinado tiene distintas opciones. En el caso de los materiales presentados en las tres fases, por ejemplo, algunas de estas opciones serían:

- Establecer que las especificaciones de la fase de aproximación corresponden a la etapa A –niveles A1 y A2–, las de la fase de profundización a la etapa B –niveles B1 y B2– y las de la fase de consolidación a la etapa C –niveles C1 y C2–. Es decir, aunque los materiales no guardan relación sistemática o necesaria con las etapas de gradación del material lingüístico, el análisis de las características de los alumnos o de la situación de enseñanza podría llevar a concluir que tal relación es adecuada.
- Tratar las especificaciones desde la perspectiva de los distintos aspectos que constituyen cada apartado o cada subepígrafe de dos dígitos de los inventarios. Así, en el caso del inventario de *Referentes culturales* se

- podrían programar en la etapa A, por ejemplo, las especificaciones relativas a los cuatro primeros subepígrafes de las tres fases (aproximación, profundización y consolidación), en la etapa B los seis siguientes subepígrafes también de las tres fases y en la C los restantes. En el caso de la lista de *Objetivos generales* del alumno como *aprendiente autónomo*, se podrían programar como objetivos de la etapa A, por ejemplo, los relativos a los apartados «Control del proceso de aprendizaje» y «Gestión de los recursos» de las tres fases y dejar para B y C los objetivos de los otros apartados.
- Programar, por ejemplo, en A las especificaciones del inventario de *Referentes culturales* relativas a los dos primeros subepígrafes de las fases de aproximación y profundización y en B estos mismos subepígrafes pero de la fase de consolidación. En el caso de los *Objetivos generales* del *aprendiente autónomo*, podrían programarse en A los objetivos de «Control del proceso de aprendizaje» de las fases de aproximación y profundización, y en B los objetivos de este mismo aspecto correspondientes a la fase de consolidación.

Hay, obviamente, muchas formas posibles de seleccionar y distribuir el material, por lo que se hace necesario un buen análisis de los factores individuales de los alumnos, sus necesidades y sus expectativas, así como una cierta flexibilidad a la hora de trasladar las especificaciones a un programa concreto. Corresponde, en definitiva, al responsable de la planificación curricular ponderar el peso específico que quiera atribuirse a cada dimensión –lingüística, cultural y de aprendizaje– en el diseño completo del programa y tomar las decisiones oportunas de planificación y distribución temporal de los materiales. Por otra parte, el material relativo a las dimensiones cultural y de aprendizaje puede utilizarse para elaborar programas específicos para la enseñanza y aprendizaje de los aspectos que se tratan en estas dimensiones.

La distribución de los materiales que tratan los aspectos lingüísticos se ha llevado a cabo, como se ha adelantado ya, con arreglo a los niveles comunes establecidos en el *MCER*. Conviene, sin embargo, hacer una puntualización que afecta a la lista de objetivos generales en la dimensión del *agente social* y al inventario de *Pronunciación y prosodia*. En estos dos casos los materiales no se presentan en los seis niveles establecidos por el *MCER*, sino en las tres etapas –A, B y C– en las que se encuadran los niveles. En el caso de los objetivos generales del alumno como *agente social* ha parecido más adecuado establecer primero los grandes objetivos de la etapa y presentar a continuación una «descripción general» de cada uno de los dos niveles que constituyen la etapa. Esta descripción general matiza, en términos de capacidades, lo que se espera que los alumnos sean capaces de hacer con respecto a los grandes objetivos enunciados. En cuanto al inventario de *Pronunciación y prosodia*, el

material se presenta también en las tres etapas y no en los seis niveles. La decisión en este caso se debe a las características propias de las descripciones en el ámbito de la pronunciación y la entonación, que hacían técnicamente muy difícil establecer una gradación más pormenorizada.

En los tres volúmenes de los Niveles de referencia para el español del *Plan curricular del Instituto Cervantes* la presentación de los materiales responde al mismo orden:

1. Objetivos generales
2. Gramática
3. Pronunciación y prosodia
4. Ortografía
5. Funciones
6. Tácticas y estrategias pragmáticas
7. Géneros discursivos y productos textuales
8. Nociones generales
9. Nociones específicas
10. Referentes culturales
11. Saberes y comportamientos socioculturales
12. Habilidades y actitudes interculturales
13. Procedimientos de aprendizaje

Los materiales que se presentan desarrollados en etapas –A, B y C– son los siguientes:

- Objetivos generales: 1. El alumno como *agente social*.
- Pronunciación y prosodia

Los materiales que se presentan en los seis niveles –del A1 al C2– son los siguientes:

- Gramática
- Ortografía
- Funciones
- Tácticas y estrategias pragmáticas
- Géneros discursivos y productos textuales
- Nociones generales
- Nociones específicas

Los materiales que se presentan con arreglo al criterio de modularidad en tres fases de desarrollo –aproximación, profundización y consolidación– son los siguientes:

- Objetivos generales: 2. El alumno como *hablante intercultural* y 3. El alumno como *aprendiente autónomo*.
- Referentes culturales
- Saberes y comportamientos socioculturales

Los materiales que se presentan con arreglo al criterio de modularidad en una lista única son los siguientes:

- Habilidades y actitudes interculturales
- Procedimientos de aprendizaje

Con objeto de facilitar el cotejo de los exponentes de carácter léxico-semántico, se incluye al final del tercer volumen un índice alfabético con una selección de las nociones generales y las nociones específicas de los seis niveles.

ÁLVARO GARCÍA SANTA-CECILIA  
Jefe del Departamento de Ordenación Académica

## Descripción del desarrollo del proyecto

La elaboración de la presente obra ha constituido un objetivo principal de la Dirección Académica del Instituto Cervantes en los dos últimos años y el proyecto prioritario del Departamento de Ordenación Académica en este mismo periodo. El planteamiento de la serie de tres volúmenes como un conjunto de inventarios organizado con arreglo a un sistema de epígrafes relacionados entre sí en los seis niveles de referencia, así como la gran cantidad de material que ha sido necesario procesar en las distintas fases de elaboración, revisión y supervisión de los diversos borradores de cada inventario, han requerido evidentemente un gran esfuerzo de dedicación y constancia.

El trabajo realizado ha sido fruto, básicamente, de la colaboración entre el Departamento de Ordenación Académica y profesores expertos que han asesorado o supervisado los trabajos que se iban realizando en uno u otro ámbito específico. Se ha contado con la colaboración de los profesores de la red de centros del Instituto, que han intervenido, de acuerdo con el plan de actuación, en la revisión de los inventarios, especialmente en aspectos de ajuste de las especificaciones a los niveles de referencia. Algunos profesores de los centros se han hecho cargo, además, de la elaboración de los primeros borradores de determinados inventarios.

### Fases de desarrollo del proyecto

El interés del Instituto Cervantes por actualizar su *Plan curricular* se acrecentó en 2001 a raíz de la publicación del *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación* del Consejo de Europa. La traducción y adaptación al español de este importante documento europeo –realizada por

el Departamento de Ordenación Académica en 2002–, las aportaciones de las grandes conferencias auspiciadas por el Consejo en torno a asuntos de política lingüística<sup>1</sup> y los avances de la investigación en el campo de la enseñanza de lenguas en los últimos diez años fueron elementos clave a la hora de establecer las líneas maestras de la actualización. Por lo que respecta a los Niveles de referencia para el español, que constituyen uno de los componentes de la versión actualizada del *Plan curricular*, el trabajo de desarrollo se sitúa entre el otoño de 2004 y el verano de 2006. En este periodo pueden diferenciarse las dos fases que se describen brevemente a continuación.

### *Primera fase*

A lo largo del otoño de 2004 se elaboran, a partir de un nuevo esquema conceptual que serviría de base para el desarrollo de las especificaciones de objetivos y contenidos de la actualización del *Plan curricular*, los primeros borradores de las listas de *Objetivos generales* y de los inventarios de *Funciones* y *Nociones generales*, tomando como base fundamentalmente el *MCER* y los documentos de descripciones de niveles de competencia lingüística (serie del *nivel umbral*)<sup>2</sup>. Estos borradores, junto con el de *Gramática*, fueron presentados en la reunión de responsables académicos de los equipos docentes de los centros del Instituto en diciembre del mismo año. En esta reunión se trataron también las implicaciones del cambio de la estructura del currículo, que pasaría de los cuatro niveles –inicial, intermedio, avanzado y superior– que habían venido constituyendo hasta la fecha el ciclo curricular completo de la oferta de cursos del Instituto, a los seis niveles –A1-A2, B1-B2, C1-C2– relacionados con la propuesta de niveles comunes del *MCER*.

De acuerdo con un plan de trabajo por grupos y etapas que se prolongó durante el primer semestre de 2005, los responsables académicos de los distintos centros de la red distribuyeron entre los equipos docentes los primeros borradores de los cuatro inventarios suministrados por el Departamento de Ordenación Académica en la reunión de diciembre de 2004. Los profesores que formaban parte de un mismo grupo –constituido generalmente por cuatro centros– trabajaron con los borradores recibidos con el objetivo último de trasladar su valoración sobre distintos aspectos de los inventarios, especialmente la organización de los esquemas conceptuales en epígrafes y subepígrafes, el tratamiento de los temas en términos de entradas o especificaciones de los inventarios y el ajuste de la distribución por niveles del material. Par-

<sup>1</sup> Especialmente «Language Policies for a Multilingual and Multicultural Europe» (1997-2000).

<sup>2</sup> Véase el apartado «Niveles de referencia y descripciones del material lingüístico» de la *Introducción general*.

ticiparon en este proceso un total de 234 profesores de los centros. Al mismo tiempo, una veintena de estos profesores trabajaron también, en coordinación con el Departamento, en la elaboración de los primeros borradores de los inventarios de *Ortografía, Tácticas y estrategias pragmáticas, Referentes culturales y Saberes y comportamientos socioculturales*.

Paralelamente al trabajo de los centros, se desarrollaron los primeros borradores de *Actitudes y habilidades interculturales y Procedimientos de aprendizaje*, mientras que profesores expertos, especialistas en cada tema, desarrollaron los primeros borradores de *Pronunciación y prosodia, Géneros discursivos y productos textuales y Nociones específicas*.

### Segunda fase

Desde el otoño de 2005 los trabajos se centraron, básicamente, en la revisión, depuración y supervisión del conjunto del material constituido por los primeros borradores. No obstante, en algunos casos, la dificultad de fijar los esquemas conceptuales, dada la falta de precedentes en el tratamiento de determinados aspectos en el diseño curricular –como en el caso de los géneros textuales, los contenidos de pragmática, los aspectos culturales o los procedimientos de aprendizaje– hizo necesario en esta fase prolongar el debate sobre el enfoque y el tratamiento de los temas, de una forma en cierto modo imbricada en el proceso de revisión y supervisión.

En diciembre de 2005 el Departamento de Ordenación Académica asistió en Estrasburgo a la reunión convocada por el Departamento de Política Lingüística del Consejo de Europa para coordinar los trabajos de los equipos de diferentes países europeos que estaban realizando, o tenían previsto realizar, el desarrollo de descripciones de niveles de referencia para lenguas nacionales o regionales. En la reunión se expusieron los desarrollos realizados hasta la fecha y los representantes del Instituto Cervantes aportaron un informe sobre el estado de los trabajos de descripción de niveles para el español. El Consejo de Europa presentó a los asistentes a la reunión los *principios generales comunes* que podrían servir como base de actuación a cualquier proyecto de desarrollo de descripciones de niveles de referencia, así como los rasgos *mínimos* comunes y los rasgos *opcionales* aconsejables en cualquier proyecto de desarrollo. Se expuso también una serie de consideraciones sobre la *metodología de trabajo* que habría de seguirse. Todo ello con el fin de garantizar la coherencia y la transparencia de las descripciones de las distintas lenguas<sup>3</sup>.

<sup>3</sup> En el apartado «Transparencia y coherencia en el desarrollo de los Niveles de referencia para el español» de la *Introducción general* se dan detalles a este respecto.

Tras considerar las aportaciones hechas por los centros en la primera fase, y concluidos los debates y desarrollos oportunos, se fijaron los segundos borradores, que fueron sometidos a un minucioso proceso de revisión, depuración y supervisión. Profesores externos de prestigio hicieron revisiones de enfoque y de planteamiento del conjunto del material y de aspectos técnicos como el tratamiento de las variedades del español en los distintos inventarios. En un intenso trabajo desde la primavera de 2006 el Consejo de redacción fue elaborando las versiones definitivas que se han incorporado a los Niveles de referencia para el español.

Las decisiones adoptadas en el proyecto, por tanto, en todo lo relacionado con los esquemas conceptuales de cada inventario, la selección y el tratamiento del material y su distribución a lo largo de los seis niveles de progresión curricular son el resultado de un largo y minucioso proceso basado en dos factores clave: por una parte, la experiencia docente en la enseñanza del español de cerca de 250 profesores –entre los de plantilla del Instituto y los colaboradores externos– y los conocimientos y el juicio experto de profesores de reconocido prestigio especializados en los distintos temas; por otra, un largo proceso de revisión y depuración en el que los participantes en el proyecto, a partir de sus propios conocimientos y experiencia, y desde distintas situaciones profesionales, han ido conformando el material de cada uno de los inventarios.

### Documentación utilizada

Para la realización de los inventarios se ha utilizado abundante documentación, de distinto tipo, pero el material básico de referencia ha sido el siguiente:

- Escalas de descriptores ilustrativos del *Marco común europeo de referencia: aprendizaje, enseñanza, evaluación* (Consejo de Europa 2001, edición en español 2002).  
Las escalas se encuentran en los capítulos 3, 4 y 5.
- Descripciones de niveles de competencia lingüística de la serie *T-level*. Las versiones utilizadas han sido *Threshold 1990*, *Waystage 1990* y *Vantage 2001*.
- Descripciones de niveles de referencia para el francés.  
Se ha utilizado *Niveau B2 pour le français: un référentiel*.
- Descriptores de ALTE (Association of Language Testers in Europe).  
Anejo D del *Marco común europeo de referencia: aprendizaje, enseñanza, evaluación*.
- Descriptores de *Dialang*.



Anejo C del *Marco común europeo de referencia: aprendizaje, enseñanza, evaluación*.

- Descriptores del Portfolio europeo de las lenguas.  
Se han utilizado distintos modelos del Portfolio europeo de las lenguas, especialmente el Portfolio de adultos en español del MEC.
- Diccionarios y bibliografía especializada en cada uno de los temas.  
Se han utilizado como referencias generales el *Diccionario panhispánico de dudas*, así como la *Ortografía* de la Real Academia Española. En las introducciones de los inventarios se dan indicaciones de bibliografía cuando es oportuno.

### Referencias bibliográficas esenciales

BEACCO, J. C., *Niveau B2 pour le français: un référentiel*, París, Didier, 2004.

CONSEJO DE EUROPA (2001), *Marco común europeo de referencia: aprendizaje, enseñanza, evaluación*, Madrid, Secretaría General Técnica del MEC, Anaya e Instituto Cervantes, 2002.

REAL ACADEMIA ESPAÑOLA, *Ortografía de la lengua española*, Madrid, Espasa Calpe, 1999.

– y ASOCIACIÓN DE ACADEMIAS DE LA LENGUA ESPAÑOLA, *Diccionario panhispánico de dudas*, Madrid, Ediciones Santillana, 2005.

VAN EK, J. A. y J. L. M. TRIM, *Threshold 1990*, Cambridge, Cambridge University Press, 1991.

– *Vantage*, Cambridge, Cambridge University Press, 2001.

– *Waystage 1990*, Cambridge, Cambridge University Press, 1991.

## Especialistas responsables de la elaboración de los Niveles de referencia para el español del *Plan curricular del Instituto Cervantes*

Los Niveles de referencia para el español del *Plan curricular del Instituto Cervantes* son fruto de la colaboración profesional y académica de un nutrido grupo de profesores y expertos. Aunque se trata de un proyecto institucional, el asesoramiento técnico de personas externas al Instituto ha sido crucial para el desarrollo de esta obra. Al mismo tiempo, la contribución de los equipos docentes de la red de centros del Instituto ha permitido incorporar al proyecto la experiencia adquirida por los profesores en la práctica cotidiana de la enseñanza en las aulas.

El Instituto Cervantes agradece a todas las personas que han participado en la elaboración de esta obra su valiosa contribución, su esfuerzo y su entusiasmo, que han permitido llevar a cabo una publicación de esta envergadura.

### **Coordinación general**

La coordinación general ha corrido a cargo del Jefe del Departamento de Ordenación Académica de la Dirección Académica del Instituto Cervantes.

### **Consejo de redacción y coordinación técnica**

ÁLVARO GARCÍA SANTA-CECILIA

Jefe del Departamento de Ordenación  
Académica

ELENA VERDÍA LLEÓ Instituto Cervantes

JUAN LUIS MONTOUSSÉ VEGA Instituto Cervantes

SUSANA LLORIÁN GONZÁLEZ

CONCHI RODRIGO SOMOLINOS

### *Equipo de apoyo*

MARÍA LUISA LOMO SIMAVILLA

ANTONIO VAÑÓ AYMAT

Profesor del Instituto Cervantes de Orán

MARÍA JESÚS VENCE LODEIRO

Profesora del Instituto Cervantes de Londres

### *Gestión administrativa y tratamiento informático*

MARÍA SÁNCHEZ LOUREIRO

Instituto Cervantes

## **Colaboración en los inventarios (versiones iniciales y borradores)**

LUISA ALARCÓN COLLADO  
(Instituto Cervantes de Casablanca)

*Referentes culturales*

JOSÉ LUIS BARRANCO PÉREZ DEL CORRAL  
(Instituto Cervantes de Tánger)

*Tácticas y estrategias pragmáticas*

ANA DÍAZ PELLICER  
(Instituto Cervantes de Casablanca)

*Saberes y comportamientos socioculturales*

JUANA M. FEIJOO LORENZO  
(Instituto Cervantes de Casablanca)

*Saberes y comportamientos socioculturales*

PILAR GARCÍA GARCÍA

*Actitudes y habilidades interculturales*

MERCEDES GIL MARTÍNEZ  
(Middlebury College)

*Géneros discursivos y productos textuales*  
*Epígrafes 5 y 6 de Funciones*

SUSANA GÓMEZ SÁNCHEZ

*Nociones específicas*

ANTONIO JURADO ACEITUNO  
(Instituto Cervantes de Manchester)

*Referentes culturales*

CLARA MIKI KONDO  
(Universidad Antonio de Nebrija)

*Gramática y Pronunciación y prosodia*

LUIS ÁNGEL MACÍAS AMIGO (Instituto Cervantes de Casablanca)	<i>Saberes y comportamientos socioculturales</i>
ROBERTO ORTÍ TERUEL (Instituto Cervantes de Tetuán)	<i>Tácticas y estrategias pragmáticas</i>
SANDRA RIVAS AGÚNDEZ (Instituto Cervantes de Casablanca)	<i>Referentes culturales</i>
NIDIAN RUIZ RAMÍREZ (Instituto Cervantes de Casablanca)	<i>Referentes culturales</i>
PEDRO TENA TENA (Instituto Cervantes de Lyon)	<i>Ortografía</i>
CLARA URBANO LIRA (Instituto Cervantes de Casablanca)	<i>Saberes y comportamientos socioculturales</i>
ANTONIO VAÑÓ AYMAT (Instituto Cervantes de Orán)	<i>Tácticas y estrategias pragmáticas</i>
PENÉLOPE VILLAR DIÉGUEZ (Instituto Cervantes de Atenas)	<i>Tácticas y estrategias pragmáticas</i>

### Asesoramiento especializado y validación

MARÍA ANTONIETA ANDIÓN HERRERO (UNED)	<i>Especificaciones sobre variedades del español en todos los inventarios</i>
ANTONIO BRIZ GÓMEZ y GRUPO Val.Es.Co. (Universitat de València)	<i>Tácticas y estrategias pragmáticas</i>
JOSÉ MARÍA BRUCART MARRACO (Universitat Autònoma de Barcelona)	<i>Gramática</i>
SONSOLES FERNÁNDEZ LÓPEZ (Escuela Oficial de Idiomas de Madrid)	<i>Enfoque general de los inventarios</i>
JUANA GIL FERNÁNDEZ (UNED)	<i>Pronunciación y prosodia</i>
MARISA GONZÁLEZ BLASCO	<i>Enfoque general de los inventarios de aspectos culturales</i>
MARTA HIGUERAS GARCÍA (Instituto Cervantes)	<i>Nociones generales y Nociones específicas</i>

HUMBERTO LÓPEZ MORALES (Asociación de Academias de la Lengua Española)	<i>Especificaciones sobre variedades del español en todos los inventarios</i>
LOURDES MIQUEL LÓPEZ (Escola Oficial d'Idiomes de Barcelona)	<i>Referentes culturales y Saberes y comportamientos socioculturales</i>
JESÚS SÁNCHEZ LOBATO (Universidad Complutense de Madrid)	<i>Enfoque general de los inventarios</i>
MARTA SANZ PASTOR (Universidad Antonio de Nebrija)	<i>Enfoque general de los inventarios de aspectos culturales</i>
AMPARO TUSÓN VALLS (Universitat Autònoma de Barcelona)	<i>Géneros discursivos y productos textuales</i>

El Instituto Cervantes agradece también la colaboración de las siguientes personas:

LOURDES DÍAZ (Universitat Pompeu Fabra)	<i>Estudios preliminares sobre el enfoque de los aspectos gramaticales, funcionales y pragmáticos</i>
MARÍA JESÚS DÍAZ ORUETA	<i>Corrección ortotipográfica y tratamiento editorial</i>
ANA DOBLADO CASTRO	<i>Corrección ortotipográfica y tratamiento editorial</i>
ALMUDENA FERNÁNDEZ EBSTEIN	<i>Corrección ortotipográfica de los materiales y referencias entre los inventarios</i>
JESÚS FERNÁNDEZ GONZÁLEZ (Universidad de Salamanca)	<i>Estudios preliminares sobre el enfoque de los objetivos generales</i>
CARMEN LLANOS TATO	<i>Análisis comparado entre los descriptores del MCER y las especificaciones del Plan curricular</i>
ANA MARTÍNEZ FERNÁNDEZ	<i>Tratamiento del material de los inventarios de Nociones generales y Nociones específicas</i>
INMACULADA MOLINA MEDIAVILLA (Instituto Cervantes)	<i>Colaboración en el primer borrador de Nociones específicas</i>
CARLOTA PIEDIEHIERRO SÁEZ	<i>Tratamiento del material de los inventarios de Nociones generales y Nociones específicas</i>

NURIA SALIDO GARCÍA

*Análisis comparado entre los descriptores del MCER y las especificaciones del Plan curricular*

CARLOS SOLER MONTES  
(Instituto Cervantes)

*Colaboración en el primer borrador de Referentes culturales y de Saberes y comportamientos socioculturales*

**(2010) Diseño curricular de los niveles C1 y C2 en español como lengua extranjera**

*En Niveles C: currículos, programación, enseñanza y certificación.* Coordinado por Ángeles Ortega Calvo, Almudena Pernas Izquierdo, Ministerio de Educación, Secretaría de Estado de Educación y Formación profesional, 2010, ISBN 978-84-369-4904-9, págs. 85-110.

(Coautor) (Obra monográfica, publicación institucional)

**Niveles C: currículos, programación, enseñanza y certificación.** Coordinado por [Ángeles Ortega Calvo](#), [Almudena Pernas Izquierdo](#), Ministerio de Educación, Secretaría de Estado de Educación y Formación profesional, 2010, ISBN 978-84-369-4904-9, págs. 85-110.

**Diseño curricular de los niveles C1 y C2 en español como lengua extranjera**  
Álvaro García Santa-Cecilia  
Instituto Cervantes

1. El concepto de competencia desde la perspectiva del currículo
2. Progresión en el aprendizaje y categorías del uso de la lengua
3. Variabilidad del perfil lingüístico: implicaciones en el currículo
4. Tratamiento del material en los niveles avanzados del currículo

## **1. El concepto de competencia desde la perspectiva del currículo**

Distintos autores han abogado recientemente por explorar metáforas nuevas a la hora de dar una respuesta más eficaz, en cuanto a modelos explicativos de la enseñanza de la lengua, a las necesidades que se generan en un mundo más abierto y “global”, en el que es difícil mantener el carácter universal de los postulados de un “método” o una escuela de pensamiento única y centralizada con respecto a los numerosos contextos en los que tales postulados vayan a aplicarse<sup>1</sup>. En la denominada “era post-método”, la articulación que propone el currículo en cuanto a la toma de decisiones con respecto al proceso de enseñanza y aprendizaje se presenta como una alternativa sólida y coherente al concepto de “método”, en la medida en que permite dar una respuesta más flexible y adaptable a la variabilidad de situaciones y tradiciones educativas que pueden presentarse.

A la hora de situar los avances en el campo de la enseñanza de lenguas en las últimas cuatro décadas, especialmente en el ámbito del diseño curricular, es oportuno partir de un adecuado análisis de los factores que concurren en el proceso de enseñanza y aprendizaje. A este respecto, el modelo de H.H. Stern (1983) ofrece una síntesis de

---

<sup>1</sup> Ver el volumen 40, de marzo de 2006, de la revista de didáctica del inglés TESOL, en particular el artículo de B. Kumaravadivelu titulado “Methods: Changing Tracks, Challenging Trends”.



modelos anteriores y sitúa, en relación con otros factores, el concepto de “competencia” –al que algunos autores se refieren como “proficiencia”, en una adaptación del término original en inglés *proficiency*- como eslabón clave del análisis descriptivo, dado que todo programa de lengua persigue como objetivo último lograr que el alumno o “aprendiente” de la lengua llegue a adquirir un determinado nivel de conocimiento y uso de los recursos necesarios en función de sus propios objetivos.

El modelo de Stern, como se advierte en el gráfico1, identifica cinco variables relacionadas entre sí, en un circuito de relaciones que desemboca en los resultados del aprendizaje (variable 5), que se concretan en el concepto de “competencia” en la L2.

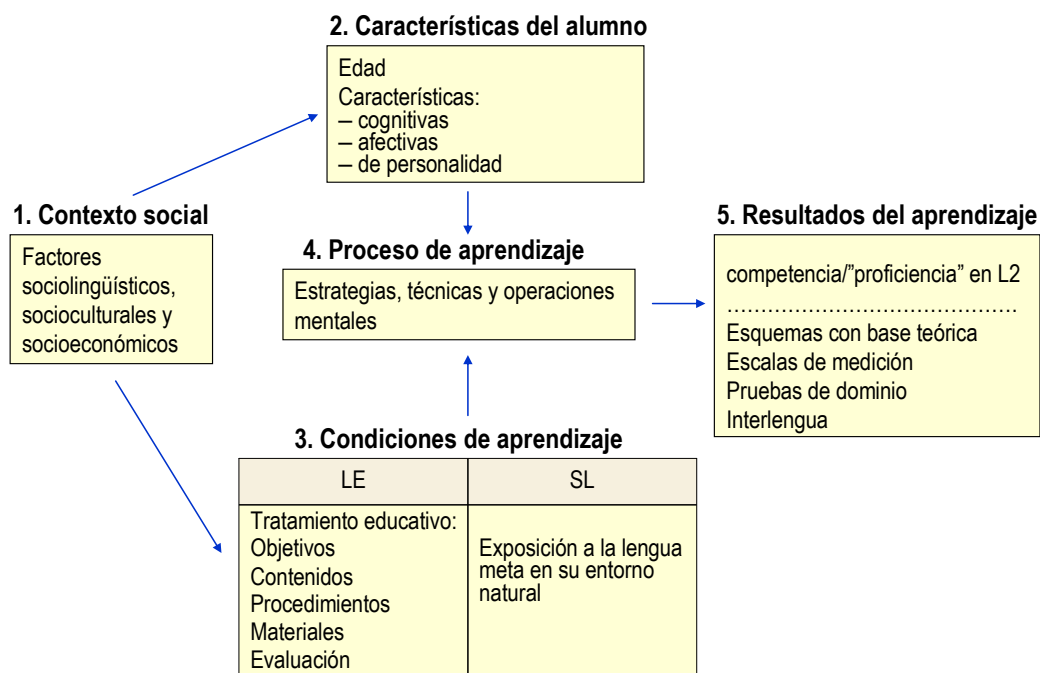


Gráfico 1. Stern, H. H. (1983), *Fundamental Concepts of Language Teaching*, Oxford, OUP, p. 338

Todas las variables son relevantes en el proceso de enseñanza y aprendizaje y el énfasis en una u otra dependerá del punto de vista del investigador. El interés de situar el foco en el concepto de “competencia” y en los resultados del aprendizaje cobra especial interés desde la perspectiva del diseño curricular en la medida en que, como advierte Stern, las investigaciones desarrolladas en torno al concepto de competencia se han desarrollado en dos dimensiones: por una parte, el estudio de los niveles de

### A. Niveles de competencia



Cuadro 1. Interpretaciones de la competencia de la lengua: un resumen  
[En Stern, H.H. (1983): *Fundamental Concepts in Language Teaching*. Oxford. OUP, p. 356]

En el apartado B del cuadro, “Componentes de la competencia”, la parte superior de la columna de la derecha recoge el modelo del Consejo de Europa, en el que se presenta el análisis de categorías recogido en el Proyecto de Lenguas Modernas que, desde los años setenta, inspiró toda una corriente de renovación pedagógica que tuvo expresión en la línea de documentos del denominado “nivel umbral”. Este proyecto está en la base de los desarrollos posteriores llevados a cabo en décadas sucesivas bajo los auspicios del propio Consejo de Europa.

Desde el punto de vista del diseño curricular, el interés de un tipo de enfoque de doble perspectiva –niveles y componentes- de la competencia, tal como refleja el Cuadro 1 de Stern, radica en que aporta una perspectiva de análisis que ha tomado carta de naturaleza con la publicación del *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación* (MCER, en lo sucesivo), del Consejo de Europa<sup>2</sup>. Este documento se sitúa en la estela de la serie del “nivel umbral” y, treinta años después, viene a cerrar el ciclo iniciado a principios de los años setenta con la publicación de “Threshold Level”.

El MCER se estructura, básicamente, en dos dimensiones: una “vertical”, en la que se definen los “niveles comunes” de competencia de la lengua (A1-A2, B1-B2 y C1-C2) y otra “horizontal”, en la que se presentan una serie de “categorías descriptivas del uso de la lengua”. La dimensión vertical del MCER tiene que ver con la línea de estudios de la competencia centrada en los “niveles”, según el esquema de Stern; y la dimensión horizontal, con los “componentes” de la competencia en el mismo modelo. Trasladado al esquema de análisis del diseño curricular, el tratamiento de los “niveles” tendrá reflejo en las decisiones que se adopten en cuanto a la estructura del currículo, mientras que el análisis de los “componentes” tendrá su reflejo en el enfoque que se dé a la selección de objetivos y contenidos.

Un modelo construido en estas dos dimensiones, vertical y horizontal, posibilita la definición de objetivos parciales y el reconocimiento de perfiles desiguales y permite las comparaciones de objetivos, niveles, materiales, pruebas y grados de aprovechamiento

---

<sup>2</sup> *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación* (2002), Madrid, Ministerio de Educación, Instituto Cervantes y Anaya.

en distintos sistemas y situaciones. En su trayectoria de aprendizaje los alumnos pasan por varios niveles educativos e instituciones que ofrecen enseñanza de lenguas, por lo que la existencia de un sistema de niveles y categorías comunes podrá facilitar el reconocimiento de los niveles de competencia alcanzados y la movilidad y el intercambio en los ámbitos educativo y profesional.

## **2. Progresión en el aprendizaje y categorías del uso de la lengua**

El modelo descriptivo que propone el MCER en relación con el uso y el aprendizaje de la lengua se concreta en lo que el propio documento denomina “un enfoque centrado en la acción”, que parte de la base de que los actos de habla se dan en actividades de lengua que forman parte de un contexto social más amplio que por sí solo puede otorgarles pleno sentido. Este enfoque tiene también en cuenta los recursos cognitivos, emocionales y volitivos e incorpora la reflexión sobre la importancia de los factores lingüísticos y extralingüísticos de la comunicación y de las características y competencias individuales de quienes participan en los intercambios comunicativos<sup>3</sup>. Las repercusiones de este enfoque se van poniendo de manifiesto a lo largo del MCER en relación con las dos grandes dimensiones, vertical y horizontal, ya aludidas, que ofrecen una visión completa de la descripción del uso de la lengua y de la progresión en el aprendizaje. Al relacionar de forma sistemática la dimensión vertical con la horizontal el MCER logra construir un sistema de escalas de descriptores que ilustran sobre lo que puede hacer un usuario de la lengua o un alumno mediante el uso de la lengua en cada uno de los niveles de referencia establecidos.

En lo que respecta a la dimensión vertical, el MCER hace una serie de precisiones. Una de ellas se refiere al tiempo de progresión en cada uno de los niveles de la escala. Ha de tenerse en cuenta a este respecto que, aunque los niveles aparecen como equidistantes, la experiencia demuestra que muchos alumnos tardarán más del doble de tiempo en alcanzar el nivel B1 desde el A2 que el que necesitaron para alcanzar el A2, lo que hace probable que lleguen a necesitar más del doble de tiempo para alcanzar el B2 desde el B1 que el que necesitaron para alcanzar el B1 desde el A2. Sería más adecuado, por

---

<sup>3</sup> Ver el capítulo 2 del documento para todo lo relacionado con el enfoque adoptado.

tanto, como observa el propio documento, representar la escala de niveles con la forma de un cono invertido en vez de con la forma de una escala lineal de medida. En el Gráfico 2 se representa esta idea.

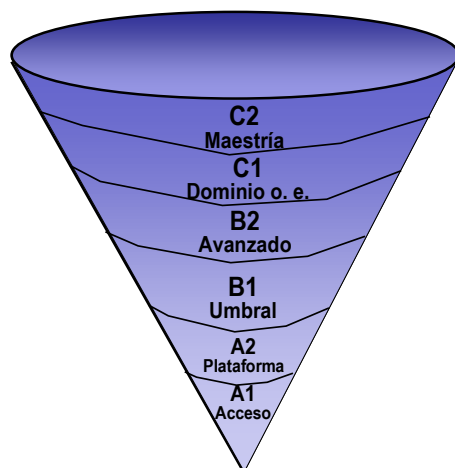


Gráfico 2. Enfoque del "cono invertido" en el MCER

El MCER advierte de la necesidad de ser prudentes a la hora de estimar el tiempo medio necesario para conseguir determinados objetivos. El progreso en el aprendizaje de la lengua no supone simplemente ascender en una escala vertical, ya que el alumno, a medida que avanza en su aprendizaje, puede ampliar sus capacidades hacia otras categorías del uso de la lengua en vez de incrementar su nivel de competencia en una misma categoría, lo que tendrá reflejo en el comportamiento de su progresión en el gradual dominio de la lengua. Esto tendrá especial incidencia en los niveles avanzados del currículo, en los que se prevé que al alumno sea capaz de desenvolverse en las distintas categorías y relacionarlas entre sí.

Una aplicación práctica de este principio es la que incluye la versión actualizada del *Plan curricular del Instituto Cervantes*<sup>4</sup>, a la que me referiré más adelante con detalle. De momento basta con adelantar que, a la hora de establecer la estructura del currículo, las pautas que reciben los equipos docentes de la red de centros, ubicados en países con entornos socioculturales y tradiciones educativas muy diversas, es que debe respetarse

<sup>4</sup> En diciembre de 2006 el Instituto Cervantes publicó una actualización de su Plan curricular, que incluye la especificación de los *Niveles de referencia para el español*. Estos *Niveles* son el desarrollo, en términos de objetivos y contenidos de enseñanza y aprendizaje, de los niveles comunes de referencia establecidos por el *Marco común europeo de referencia para las lenguas*.

el principio básico de progresión que propone el MCER, de acuerdo con los planteamientos que se recogen en el Gráfico 3.

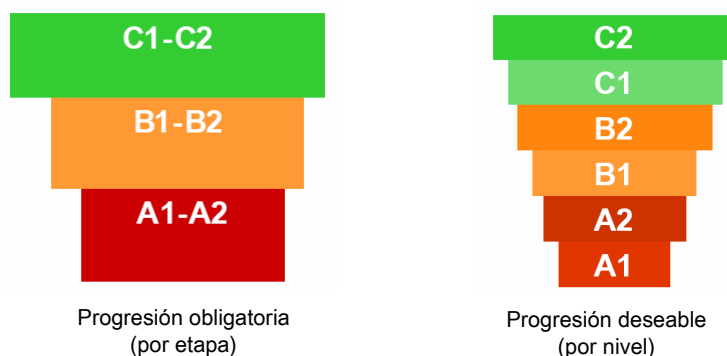


Gráfico 3. *Pautas para la progresión del currículo*  
 Plan curricular del Instituto Cervantes

Por lo que respecta a la dimensión horizontal, el MCER identifica una serie de parámetros o categorías generales que describen el uso de la lengua y la habilidad del usuario o alumno para utilizarla. A pesar del carácter taxonómico de estas categorías, debe tenerse muy presente la íntima relación que existe entre todas ellas a la hora de concebir cualquier forma de uso o aprendizaje de la lengua. De la serie de categorías que describe el MCER merecen especial atención las que toma como base para establecer el sistema de descriptores ilustrativos, esto es, las actividades comunicativas de la lengua, las estrategias y las competencias<sup>5</sup>: las *actividades comunicativas de la lengua*, que suponen el ejercicio de la competencia lingüística comunicativa dentro de un ámbito específico a la hora de procesar (en forma de comprensión o de expresión) uno o más textos con el fin de realizar una tarea; las *estrategias*, que son cualquier línea de actuación organizada, intencionada y regulada, elegida por cualquier individuo para realizar una tarea que se propone a sí mismo o a la que tiene que enfrentarse; y las *competencias*, definidas como la suma de conocimientos, destrezas y características individuales que permiten a una persona realizar acciones. Las *competencias generales*

<sup>5</sup> En los capítulos 4 y 5 el MCER desarrolla la descripción de las categorías del modelo descriptivo. El capítulo 4 se centra en las categorías relacionadas con el uso de la lengua y el usuario o alumno y el capítulo 5 en las competencias.

son las que no se relacionan directamente con la lengua, pero a las que se puede recurrir para acciones de todo tipo, incluyendo las actividades de la lengua. Las *competencias comunicativas* son las que posibilitan a una persona actuar utilizando específicamente medios lingüísticos.

La otra importante aportación del MCER en la dimensión horizontal es la identificación y desarrollo que ofrece de las denominadas “competencias generales”. Estas competencias no se relacionan directamente con la lengua, pero se puede recurrir a ellas para acciones de todo tipo, incluyendo las actividades de lengua. El documento desglosa estas competencias en cuatro subcategorías: los *conocimientos declarativos*, derivados de la experiencia (conocimientos empíricos), por una parte, y del aprendizaje formal (conocimientos académicos), por otra; las *destrezas y habilidades*, que incluyen, por una parte, las destrezas y habilidades prácticas (destrezas de la vida, profesionales, deportes, aficiones, artes, etc.) y, por otra, las interculturales (capacidad de relacionarse, sensibilidad, capacidad de superar las relaciones estereotipadas, etc.); la *competencia existencial*, que incluye motivaciones, actitudes, valores, creencias, factores de personalidad, etc.; y la *capacidad de aprender*, que moviliza la competencia existencial, los conocimientos declarativos y las destrezas y que incluye la conciencia de la lengua y la comunicación, destrezas fonéticas generales, destrezas de estudio y destrezas heurísticas (descubrimiento y adaptación). La relación entre estas categorías - actividades comunicativas de la lengua, estrategias y competencias - puede verse en el Gráfico 4.



Gráfico 4. Relación entre categorías descriptivas, según el MCER

El MCER considera estas categorías específicas como la base adecuada para la elaboración de escalas de capacidad lingüística. Las estrategias, que vinculan las competencias (los recursos) del alumno con las actividades (lo que puede hacer el alumno mediante el ejercicio de las competencias), pueden concebirse como la bisagra que articula las otras dos categorías. Podría decirse, en este sentido, que las estrategias permiten transformar los conocimientos, habilidades y actitudes de las competencias en actividades comunicativas propiamente dichas.

Hay que tener en cuenta, no obstante, que el MCER no proporciona escalas de las *competencias comunicativas*, pero no de las *competencias generales*. La descripción detallada y sistemática de estas competencias constituye, así, un elemento de especial interés desde la perspectiva del diseño curricular. De qué forma puedan trasladarse las competencias generales a objetivos del currículo, cómo establecer la gradación de posibles contenidos centrados en estas competencias, especialmente a medida que avanzamos hacia niveles superiores del currículo, qué tratamiento metodológico podría dárseles en el proceso de enseñanza o cómo evaluar los distintos aspectos identificados en cada una de ellas son, sin duda, asuntos de debate a la hora de plantearse una reflexión de mayor alcance sobre la incorporación sistemática de este tipo de competencias en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Más adelante veremos la respuesta que da el *Plan curricular del Instituto Cervantes* a este asunto.

### **3. Variabilidad del perfil lingüístico: implicaciones en el currículo**

A medida que el alumno avanza en el currículo deberá ser capaz de correlacionar las distintas categorías descriptivas del uso de la lengua, lo que tiene particular incidencia en el tratamiento del material curricular en los niveles intermedios y avanzados. En lo que respecta a las categorías que se identifican en la elaboración de escalas de competencia lingüística, el alumno deberá ser capaz de ir articulando un modo de competencia que irá implicando, progresivamente, un mayor número de actividades comunicativas, estrategias y competencias. Hemos visto que el MCER presenta escalas en cuanto a las actividades comunicativas, las estrategias y las competencias comunicativas, pero no en cuanto a las competencias generales. Desde el punto de vista del diseño curricular, las escalas de descriptores de las actividades comunicativas, que



definen lo que es capaz de hacer el alumno mediante el uso de la lengua, podrán servir de base para tomar decisiones en cuanto a la selección de los objetivos de la enseñanza, mientras que las escalas de competencias serían la base de la selección de contenidos. En la práctica, el trabajo de selección tanto de objetivos como de contenidos curriculares tomará en consideración el aparato de escalas de descriptores en su conjunto, ya que un análisis comparado de los descriptores de distintas categorías aporta una base más amplia y matizada para la selección del material curricular.

Los currículos actuales incluyen, de modo cada vez más consistente, el tratamiento de las distintas dimensiones que afectan de modo decisivo al aprendizaje de la lengua. En el *Plan curricular del Instituto Cervantes*, por ejemplo, se parte de tres grandes dimensiones del alumno<sup>6</sup>:

- La dimensión de *agente social*, que ha de ser capaz de desenvolverse en determinadas transacciones en relación con sus propias necesidades, participar en las interacciones sociales habituales en la comunidad a la que accede y manejar textos, orales y escritos, en relación con sus propias necesidades y objetivos. Esta dimensión se sitúa en línea con el “enfoque centrado en la acción” del MCER y considera a los alumnos o aprendientes de la lengua como “miembros de una sociedad que tiene tareas (no sólo relacionadas con la lengua) que llevar a cabo en una serie determinada de circunstancias, en un entorno específico y dentro de un campo de acción concreto”<sup>7</sup>.
- La dimensión de *hablante intercultural*, que ha de ser capaz de identificar los aspectos relevantes de la nueva cultura a la que accede a través de la lengua y desarrollar la sensibilidad necesaria para establecer puentes entre la cultura de origen y la cultura nueva. Esto requiere, por una parte, un conocimiento de los referentes culturales y de las normas y convenciones que rigen los comportamientos sociales de la comunidad; y, por otra, una actitud abierta que le permita tomar conciencia de la diversidad cultural e identificar las propias actitudes y motivaciones en relación con las culturas a las que se aproxima. Esta dimensión está en consonancia con distintos aspectos identificados en las *competencias generales* del

<sup>6</sup> *Plan curricular del Instituto Cervantes*, Introducción general, pp. 33 y ss.

<sup>7</sup> *Marco común europeo de referencia para las lenguas*, pág. 9.

MCER, como las destrezas y habilidades interculturales, la capacidad de relacionarse y de superar las relaciones estereotipadas, la consideración de variables individuales de carácter afectivo (motivaciones, actitudes, valores, creencias, factores de personalidad, etc.) o la familiarización con los productos culturales, los valores y las creencias compartidos por otros grupos sociales.

- La dimensión de *aprendiente autónomo*, que ha de hacerse gradualmente responsable de su propio proceso de aprendizaje, con autonomía suficiente para continuar avanzando en su conocimiento de la lengua más allá del propio currículo. Esta dimensión entronca con el concepto de autonomía en el aprendizaje que, desde distintos puntos de vista, se ha venido desarrollando en las últimas décadas y del que también se hace eco el MCER.

Un problema clave en el tratamiento de estas dimensiones en el diseño curricular tiene que ver con las pautas de progresión en los distintos niveles, estadios o etapas de aprendizaje, dado que hemos de partir de la idea de que la progresión en el aprendizaje de los aspectos asociados a la dimensión del alumno como agente social no necesariamente se da en paralelo con la progresión en las otras dimensiones. El MCER adelanta ya este problema al suscitar la cuestión de la variabilidad del perfil lingüístico y cultural del alumno o usuario de la lengua. Una de las ideas clave que subyace en el MCER es el interés de fomentar el “plurilingüismo” y el “pluriculturalismo”, según la definición que hace el propio documento de estos conceptos. El enfoque plurilingüe pone énfasis en el hecho de que, a medida que se va ampliando la experiencia lingüística de una persona, ya sea mediante el aprendizaje escolar, ya sea mediante el contacto con otras lenguas y culturas, los conocimientos lingüísticos que adquiere no se incorporan a su mente en compartimentos estancos sino que van consolidando un modo de competencia constituida por la compleja red de relaciones que se establecen entre los conocimientos lingüísticos y las experiencias lingüísticas y culturales que esa persona va gradualmente adquiriendo. De este modo el concepto de “plurilingüismo” se sitúa en el MCER desde la perspectiva más amplia de lo que denomina “pluriculturalismo”. Al igual que ocurre con las lenguas en la competencia propiamente lingüística, la competencia cultural permitirá al alumno relacionar de modo significativo las distintas

culturas a las que accede y alcanzar una comprensión más amplia y completa de todas y cada una de ellas.

En relación con lo anterior, hay que tener en cuenta que, como advierte el MCER<sup>8</sup>, el perfil pluricultural difiere del perfil plurilingüe; por ejemplo, en un individuo, un buen conocimiento de la cultura de una comunidad puede ir acompañado de un conocimiento pobre de su lengua o, al revés, un pobre conocimiento de la cultura de una comunidad puede ir acompañado del dominio de su lengua predominante. Hay que tener en cuenta que tanto la competencia plurilingüe como la pluricultural tienen siempre carácter transitorio y configuración cambiante. La visión tradicional asociaba a la competencia monolingüe de la lengua materna un carácter permanente desde el momento en que quedaba establecida, mientras que es consustancial a la competencia plurilingüe y pluricultural la constante evolución derivada de las nuevas experiencias lingüísticas y culturales que vive cada individuo y que son muy distintas en cada caso, ya que dependen de la trayectoria personal de cada uno, sus viajes, desplazamientos y estancias en zonas en las que se hablan distintas lenguas y conviven distintas culturas.

¿Qué repercusiones tiene esto en el diseño curricular? Ante todo, habrá que encontrar la forma de articular la progresión curricular en diferentes velocidades, previendo que el desarrollo en la dimensión más propiamente “lingüística” del perfil del alumno como agente social podrá diferir, según los casos, del desarrollo de la competencia cultural o del desarrollo de la competencia relacionada con el aprendizaje. Los objetivos generales del *Plan curricular del Instituto Cervantes* se definen a partir de las tres grandes dimensiones especificadas más arriba. Los contenidos del currículo se recogen en una serie de inventarios, que dan cuenta de las distintas dimensiones. A este respecto, el currículo presenta un plan de distribución del material por listas o inventarios que debe verse como un todo integrado (ver Gráfico 5) pero que, por razones expositivas, se presenta en el documento de forma taxonómica.

---

<sup>8</sup> *Ibíd.*, cap. 6, epígrafe 6.1.3.1.

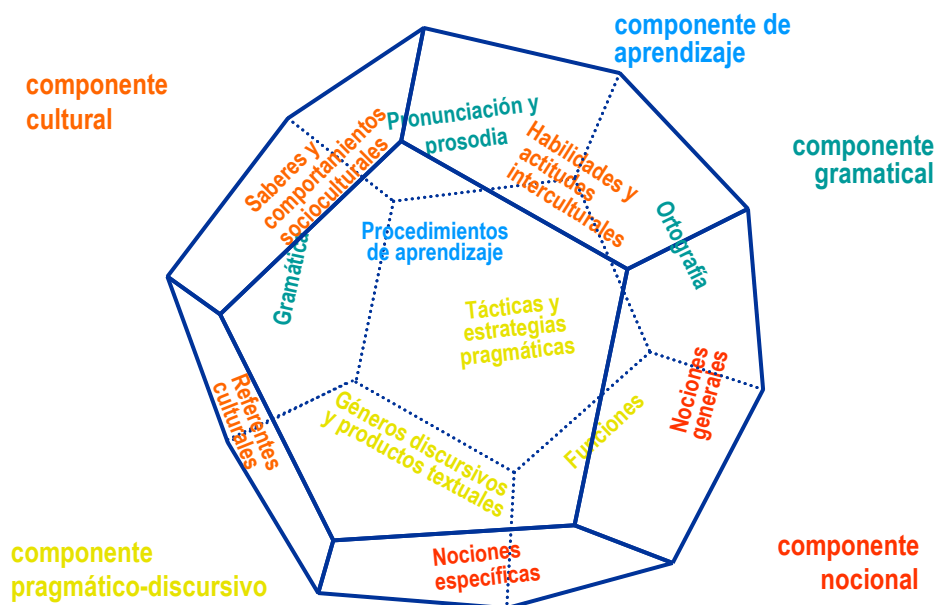


Gráfico 5. Componentes e inventarios en el Plan curricular del Instituto Cervantes

El *Plan curricular del Instituto Cervantes* responde, así, a un esquema basado en cinco componentes: el gramatical, el pragmático-discursivo, el nocional, el cultural y el de aprendizaje. Estos componentes se concretan en una serie de inventarios -doce en total- que recogen las descripciones del material necesario para realizar las actividades comunicativas que se especifican en las escalas de descriptores del MCER. Como he indicado más arriba, las descripciones de los inventarios incluyen tanto el material lingüístico como el material no lingüístico –el de carácter cultural y el relacionado con el aprendizaje- que se ha considerado pertinente para ofrecer un tratamiento amplio de la lengua desde la perspectiva de la comunicación. Este material no lingüístico tiene que ver con las denominadas *competencias generales*, que el MCER identifica y define como una de las categorías descriptivas de la lengua, pero que no presenta en sus escalas de descriptores por niveles. En este sentido, el *Plan curricular del Instituto Cervantes* se hace eco de la petición del MCER de que se desarrolle, para cada lengua nacional y regional europea, el material lingüístico necesario en relación con los descriptores que caracterizan las *competencias comunicativas* de los alumnos en los

diferentes niveles, así como las especificaciones que correspondan a las *competencias generales*. El esquema de presentación de los componentes e inventarios en su conjunto es el siguiente:

- Componente gramatical. Inventarios de Gramática, Pronunciación y prosodia y Ortografía.
- Componente pragmático-discursivo. Inventarios de Funciones, Tácticas y estrategias pragmáticas y Géneros discursivos y productos textuales.
- Componente nocional. Inventarios de Nociones generales y Nociones específicas.
- Componente cultural. Inventarios de Referentes culturales, Saberes y comportamientos socioculturales y Habilidades y actitudes interculturales.
- Componente de aprendizaje. Inventario de Procedimientos de aprendizaje.

En el apartado siguiente se dan indicaciones generales sobre el tratamiento del material curricular en las distintas dimensiones del alumno (objetivos) y componentes (contenidos), aspecto que tiene, como hemos visto, especial incidencia en la progresión del currículo y que afecta, por tanto, a la definición de los estadios avanzados.

#### **4. Tratamiento del material en los niveles avanzados del currículo**

¿Qué tratamiento puede darse a las distintas dimensiones identificadas en el currículo? En el caso del *Plan curricular del Instituto Cervantes*, ¿cómo se resuelve el problema de la variabilidad del perfil lingüístico y cultural que plantea el MCER?

El *Plan curricular del Instituto Cervantes*, tras considerar las implicaciones de este asunto, opta por presentar distribuidos por niveles los materiales que tratan la dimensión lingüística y dar a los materiales que tratan los aspectos culturales o de aprendizaje un tratamiento distinto, en forma de módulos o bloques de descripciones que puedan ser utilizados por los usuarios de diferentes modos (ver Gráfico 6). Así, el planteamiento modular se aplica, por una parte, al tratamiento de la definición de los objetivos generales de las dimensiones del alumno como *hablante intercultural* y como *aprendiente autónomo*, mientras que la dimensión del alumno como *agente social* -que

tiene que ver con el uso de la lengua en situaciones de interacción social y en relación con los textos- se presenta desarrollada mediante la progresión de dificultad por etapas y

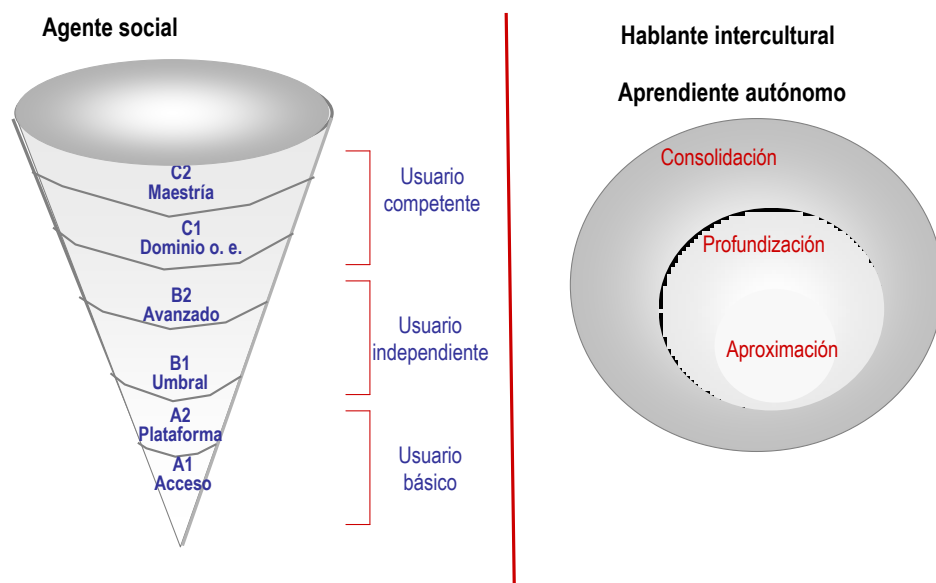


Gráfico 6. Progresión de las dimensiones de agente social, aprendiz autónomo y hablante intercultural en el Plan curricular del Instituto Cervantes

niveles. Por otra parte, se han tratado también de forma modular los tres inventarios que desarrollan los aspectos culturales y el inventario de Procedimientos de aprendizaje.

Como se indica en la Introducción general del documento, el enfoque modular se ha llevado a cabo mediante dos realizaciones o concreciones distintas. En el caso de las listas de los objetivos generales relativos al *hablaante intercultural* y al *aprendiente autónomo*, así como en los inventarios de Referentes culturales y de Saberes y comportamientos socioculturales el desarrollo se ha hecho mediante la presentación del material en tres fases o estadios -de aproximación, de profundización y de consolidación-, pues se ha entendido que era posible y oportuno establecer una cierta gradación en la presentación de los materiales. Hay que tener en cuenta, en todo caso, que estas fases o estadios no guardan correspondencia sistemática con los niveles de gradación de los aspectos relacionados con la dimensión lingüística. Es decir, no hay

una correspondencia necesaria entre las especificaciones, por ejemplo, de la fase de aproximación del inventario de Referentes culturales con la etapa A –niveles A1 y A2- de los inventarios que tratan aspectos lingüísticos; o de la fase de profundización de este mismo inventario con la etapa B de los inventarios de la dimensión lingüística. Por otra parte, en el caso de los inventarios de Habilidades y actitudes interculturales y de Procedimientos de aprendizaje, el material se presenta en una lista única, sin establecer fases o estadios, ya que en estos casos no se ha visto oportuno –o factible- presentar gradación de ningún tipo.

Una de las implicaciones principales de la modularidad, entendida en el sentido que acaba de indicarse, es que se trasladan a quienes hagan uso del *Plan curricular* las decisiones de cómo realizar la selección y la distribución temporal del material relacionado con las dimensiones cultural y de aprendizaje. El tratamiento de los aspectos relacionados con estas dimensiones depende de manera decisiva de variables idiosincrásicas -estilo de aprendizaje, factores de personalidad, prejuicios- o de aspectos específicos de cada situación de enseñanza –tradición educativa, estereotipos sociales- que sólo pueden ponderarse adecuadamente a partir de un análisis detallado de las características de los alumnos y del entorno social y cultural en el que ha de desarrollarse el currículo. Hay, obviamente, muchas formas posibles de seleccionar y distribuir el material, por lo que se hace necesario un buen análisis de los factores individuales de los alumnos, sus necesidades y sus expectativas, así como una cierta flexibilidad a la hora de trasladar las especificaciones a un programa concreto. Corresponde, en definitiva, al responsable de la planificación curricular ponderar el peso específico que quiera atribuirse a cada dimensión –lingüística, cultural y de aprendizaje- en el diseño completo del programa y tomar las decisiones oportunas de planificación y distribución temporal de los materiales. Por otra parte, el material relativo a las dimensiones cultural y de aprendizaje puede utilizarse para elaborar programas específicos para la enseñanza y aprendizaje de los aspectos que se tratan en estas dimensiones.

El tratamiento del material, a medida que se avanza en el currículo, deberá garantizar la progresión dentro de la lógica interna de cada una de las tres dimensiones –*agente*

*social, hablante intercultural y aprendiente autónomo*-. En el caso de la dimensión del alumno como *agente social* los objetivos generales del currículo se distribuyen con arreglo a tres grandes facetas de actividad: las transacciones, las interacciones sociales y los textos. En cuanto a las transacciones, los objetivos generales de los niveles C1 y C2 del currículo se centran en las que son “delicadas y complejas”, frente a los niveles de la etapa B (B1 y B2), que describen las transacciones como “habituales y corrientes” o los de la etapa A (A1 y A2), que hablan de transacciones “básicas”. Las interacciones sociales se sitúan en la etapa C “dentro de las comunidades sociales, académicas o profesionales en las que se integre”, mientras que en B se sitúan “dentro de la comunidad social, laboral o académica en la que se integre” y en A “dentro de la esfera social más próxima”. Por lo que respecta a los textos, los de C serán “de cualquier tipo, sea cual sea la situación y tema”, los de B “sobre sus intereses y temas relacionados con su especialidad” y los de A “relacionados con su entorno y necesidades más inmediatas”.

El tratamiento de los objetivos generales en las dimensiones del *hablante intercultural* y del *aprendiente autónomo* responde al enfoque modular y al planteamiento, ya descrito, de las tres fases: aproximación, profundización y consolidación. La concreción de este enfoque, en el caso del *hablante intercultural*, supone que en la fase superior, es decir, la de consolidación, el alumno llegue a ser capaz de realizar actividades que supongan “ejercer control consciente, profundizar, incorporar y mediar”, frente a lo que ocurre en las fases anteriores, la de profundización, en la que el alumno se centrará en “analizar, contrastar, incorporar, aplicar y desarrollar” los aspectos que el currículo incluye, y la de aproximación, en la que el alumno se limita a “tomar conciencia, familiarizarse, o hacerse una idea general”. Del mismo modo, en la dimensión del alumno como *aprendiente autónomo*, la fase de profundización implica “tomar la iniciativa, investigar, ejercer control consciente” sobre el propio aprendizaje, mientras la de profundización supone “tomar parte activa, fortalecer, desarrollar” y la de aproximación, “tomar conciencia, familiarizarse, ensayar y descubrir”. El tipo de demanda que se exige al alumno en cada fase de ambas dimensiones, tal como se evidencia en estos enunciados generales, denota ya un enfoque de los criterios de gradación desde el menor al mayor esfuerzo cognitivo, así como el papel



progresivamente mayor en la toma de iniciativa y el avance también en el ejercicio del control consciente en cuanto a las relaciones interculturales y el propio aprendizaje.

En el caso de los inventarios del componente gramatical -Gramática, Pronunciación y prosodia y Ortografía-, pragmático-discursivo -Funciones, Tácticas y estrategias pragmáticas y Géneros discursivos y productos textuales- y nocional -Nociones generales y Nociones específicas-, es decir, los componentes que podemos considerar propiamente lingüísticos, en cuanto que toman como objeto el tratamiento de la lengua desde distintas perspectivas, los criterios de gradación se ponen de manifiesto en las introducciones particulares que incluye el *Plan curricular* antes de desarrollar las especificaciones de cada inventario. Así, por ejemplo, la Introducción al inventario de Funciones (*Plan curricular el Instituto Cervantes*, vol. 3, niveles C1 y C2, pp. 169 y ss.), indica que, si bien la mayor parte de los exponentes responden a muestras de lengua oral y se ha optado por un registro neutro o estándar hasta B1 (con el fin de facilitar su uso en contextos de comunicación diversos), la presentación de las marcas de registro (coloquial, formal) se inicia en B2 y es abundante en C1 y C2. En cuanto al grado de formalidad en los tratamientos, cambios de código, etc., la selección de los exponentes se encuentra determinada a partir de B2. Para la selección y presentación de los exponentes en los niveles C1 y C2 se toma como base tanto el léxico específico de acuerdo con el tema tratado y la esfera de actividad en que tenga lugar la interacción como el mayor o menor grado de planificación del discurso según el canal -oral o escrito- utilizado. La introducción especifica que, a partir del nivel C1, “se parte de la idea de que el alumno ha de ser capaz de desenvolverse tanto en contextos en los que se emplea un grado de formalidad menor -mayor relación de proximidad entre los participantes, menor grado de planificación, mayor afinidad interpersonal, mayor saber compartido, etc.-, lo que implica un mayor dominio de estrategias conversacionales relacionadas con la cortesía verbal (recursos de intensificación, atenuación, etc.), como en contextos que requieren un grado de formalidad mayor -menor relación de proximidad, menor saber compartido, menor cotidianeidad, mayor grado de planificación-, lo que exige el conocimiento de las convenciones por las que se rige el intercambio comunicativo y de los saberes compartidos entre los miembros de la

comunidad discursiva y, en definitiva, un alto grado de desarrollo de la competencia funcional” (*op. cit.* p. 172).

En los inventarios de los componentes cultural y de aprendizaje que, sin ser propiamente lingüísticos, tienen que ver con las *competencias generales* del MCER, estrechamente relacionadas con la lengua, la gradación del material en las tres fases ya comentadas se presenta también en los criterios que se recogen en las introducciones a los inventarios respectivos. Así, por ejemplo, a la hora de tratar la gradación del material del inventario de “Referentes culturales”, perteneciente al componente cultural, los criterios de gradación que se establecen son, básicamente, el mayor o menor grado de *universalidad* y el mayor o menor grado de *accesibilidad*. La introducción al inventario (*op. cit.* pp. 537 y ss.) señala que, según el criterio de universalidad, se recogen en la fase de aproximación los aspectos de mayor universalidad y en la fase de consolidación los de menor universalidad. Así, por ejemplo, en la fase de aproximación se recogen las ciudades de los países hispanos con mayor proyección internacional, aunque estas sean consideradas en su país, por causas demográficas, económicas, políticas, etc., menos importantes que otras, que estarán recogidas en la fase de profundización. Por su parte, el concepto de accesibilidad no se refiere solamente al hecho de que los alumnos puedan acceder a determinadas realidades o productos culturales con mayor o menor facilidad (en fuentes documentales, en Internet, etc.), sino también a su mayor frecuencia de aparición tanto en España e Hispanoamérica como en las países de origen de los alumnos. Este criterio, en su doble dimensión, permite relacionar la rentabilidad pedagógica y la caducidad de los contenidos y establecer, de este modo, una pauta de orden práctico tanto para la selección de los contenidos como para su distribución en las tres fases, lo que ha llevado a no incluir en la selección de hechos, representantes y productos culturales aquellos que fueran meramente coyunturales. La conjunción de ambos criterios, universalidad y accesibilidad, es en este caso la que da la pauta para la gradación de los contenidos, que responden así a un esquema de secuenciación según el cual en la fase de aproximación se recogen nombres, tendencias, productos, de proyección internacional; en la fase de profundización se recogen aspectos más detallados correspondientes a los siglos XX y XXI; y por último, en la fase de consolidación, se

incluye una visión histórica, de carácter general, que presenta hitos fundamentales desde un punto de vista diacrónico.

## **BIBLIOGRAFÍA CITADA**

- Consejo de Europa, *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment*, Cambridge, Cambridge University Press, 2001. [Traducción al español: *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*, Madrid, Ministerio de Educación, Instituto Cervantes y Anaya, 2002].
- Instituto Cervantes, *Plan curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español*, Madrid, Biblioteca Nueva, 2006.
- Kumaravadivelu, B., “Methods: Changing Tracks, Challenging Trends”, en TESOL, vol. 40, marzo de 2006.
- Stern, H. H., *Fundamental Concepts of Language Teaching*, Oxford, Oxford University Press, 1983.

**(2010) Currículo de las enseñanzas de Lengua y Cultura españolas para alumnos españoles residentes en el exterior**

Anejo a la Orden EDU/3122/2010, de 23 de noviembre, por la que se regulan las enseñanzas complementarias de Lengua y Cultura españolas para alumnos españoles residentes en el exterior y se establece el currículo de las mismas. BOLETÍN OFICIAL DEL ESTADO Núm. 292, de 3 de diciembre de 2010.

(Coordinador general y coautor) (Publicación normativa del BOE)

# CURRÍCULO DE LAS ENSEÑANZAS DE LENGUA Y CULTURA ESPAÑOLAS PARA ALUMNOS ESPAÑOLES RESIDENTES EN EL EXTERIOR

## ÍNDICE

Introducción	2
OBJETIVOS, ORIENTACIONES METODOLÓGICAS Y CRITERIOS DE EVALUACIÓN	
Tratamiento de los objetivos y los contenidos	5
Orientaciones metodológicas generales	7
Planteamiento de los criterios de evaluación	10
Etapa A (Niveles A1 y A2)	
Objetivos	12
Orientaciones metodológicas	15
Criterios de evaluación	18
Etapa B (Niveles B1 y B2)	
Objetivos	23
Orientaciones metodológicas	27
Criterios de evaluación	31
Etapa C (Nivel C1)	
Objetivos	36
Orientaciones metodológicas	39
Criterios de evaluación	42
CONTENIDOS	
Componente funcional	47
Contenidos de funciones	50
Contenidos de pragmática	108
Componente nocional	123
Contenidos de nociones generales	127
Contenidos de nociones específicas	165
Componente gramatical	201
Contenidos de gramática	204
Contenidos de pronunciación y prosodia	236
Contenidos de ortografía	248
Componente cultural	263
Contenidos de cultura	265
Componente de aprendizaje	291
Contenidos de procedimientos de aprendizaje	292

## INTRODUCCIÓN

La evolución del aprendizaje, la enseñanza y la evaluación de las lenguas en el ámbito internacional durante los años transcurridos desde la publicación de la Orden de 30 de julio de 2002, por la que se establece el currículo de las enseñanzas de Lengua y Cultura españolas para alumnos españoles residentes en el exterior, y la publicación en 2006 de los *niveles de referencia para el español* del “Plan curricular del Instituto Cervantes” (PCIC, en lo sucesivo), que desarrollan, en términos de objetivos y contenidos para la enseñanza y el aprendizaje, los *niveles comunes de referencia* del “Marco común europeo de referencia para las lenguas” (MCER, en lo sucesivo) del Consejo de Europa, justifican actualizar el mencionado currículo de Lengua y Cultura españolas para alumnos españoles residentes en el exterior e incardinarlo en el nuevo contexto. El Anejo de la Orden de 30 de julio de 2002, en el que se recogía el currículo, mencionaba expresamente la integración de los contenidos del Plan curricular del Instituto Cervantes, pero estos contenidos, al ser anteriores a la publicación en 2006 de los *niveles de referencia para el español* del PCIC, no derivaban de un análisis sistemático de los *niveles comunes* del MCER. Por tanto, la presente Orden, al desarrollar el nuevo currículo sobre la base de la versión actualizada del PCIC, garantiza la correspondencia con el MCER sobre la base de un análisis más detallado y sistemático, lo que conlleva ventajas para los alumnos en cuanto a la correlación de sus niveles de competencia y el acceso a una certificación de dominio de la lengua que asegure la equivalencia con otros sistemas curriculares europeos y, a través del propio MCER, internacionales. Por otra parte, la experiencia adquirida hasta la fecha en la aplicación del currículo de las enseñanzas de Lengua y Cultura españolas para alumnos españoles residentes en el exterior, así como el alcance de las especificaciones de los *niveles de referencia para el español* del PCIC, aconsejan también realizar ajustes en la estructura de los niveles en los que se organizan las enseñanzas, de modo que se garantice una correspondencia más ajustada y realista con los *niveles comunes* del MCER.

La actualización del currículo pretende, también, dar respuesta a la diversidad de perfiles del alumnado de las Agrupaciones de Lengua y Cultura Españolas (ALCE, en lo sucesivo), un aspecto que se ha visto agudizado en los últimos años por la evolución social y económica de las circunstancias en las que se desarrolla el programa. Desde un punto de vista sociocultural, se aprecia una transformación de los beneficiarios y sus familias con respecto al momento que dio origen a las enseñanzas: han aumentado los alumnos provenientes de matrimonios mixtos y se ha incrementado el nivel socioeconómico y cultural de las familias, que muestran un mayor interés por alcanzar un bilingüismo efectivo. Se aprecia también una mayor integración de las familias y de los alumnos en la sociedad de acogida, así como una actitud más reflexiva y preocupada por el español como lengua de prestigio internacional.

Teniendo en cuenta todo lo anterior, la actualización del currículo debe dar respuesta a dos grandes objetivos: garantizar la efectiva correlación con los *niveles comunes de referencia* del MCER para conferir al programa una clara integración en los sistemas curriculares y de certificación internacionales; y atender las necesidades derivadas de la diversidad de perfiles en el alumnado, para lo que deben aprovecharse las posibilidades que ofrece el currículo tanto en su niveles de concreción como en las tres dimensiones en las que se articulan sus objetivos generales.

*Niveles de concreción curricular*

El primer nivel de concreción curricular comprende el conjunto de especificaciones que se recoge en el presente Anejo, así como las medidas de orden administrativo y procedimental que correspondan a los responsables de administrar en el programa en todo lo relacionado con su dotación, sostenimiento y provisión material. El segundo nivel supone la concreción y adecuación, mediante las oportunas medidas de planificación, de las especificaciones académicas recogidas en el primer nivel de concreción, así como la articulación de las medidas técnicas y organizativas necesarias para llevar a cabo las enseñanzas planificadas, siempre de acuerdo con las competencias y responsabilidades que correspondan a las distintas instancias administrativas que intervienen en el programa.

La diversidad de perfiles del alumnado al que va dirigido el currículo de las enseñanzas de Lengua y Cultura españolas justifica el que, en un primer nivel de concreción curricular, se opte por incluir un desarrollo amplio de especificaciones curriculares, tanto en los objetivos de las distintas etapas como en los correspondientes contenidos, capaz de dar respuesta a las necesidades de los alumnos que presenten un nivel más limitado de competencia. Esto constituye una importante ayuda para la labor docente, en la medida en que permite al profesor disponer de una amplia provisión de especificaciones a la hora de desarrollar las actividades de enseñanza y sentirse seguro en cuanto a la adecuación del material que utiliza con respecto a los distintos niveles de competencia definidos en cada etapa.

Será en el segundo nivel de concreción donde habrán de adoptarse las decisiones oportunas en cuanto al tratamiento del material y el énfasis que deba ponerse en uno u otro aspecto del desarrollo de la competencia lingüística, intercultural y de aprendizaje para cada grupo particular de alumnos. Es muy probable que, dado el diferente perfil de los alumnos de las ALCE, el tratamiento explícito de determinados elementos del currículo pueda ser relevante para un grupo y no serlo para otro, ya que la situación de origen en cuanto al conocimiento de la lengua, de los saberes y comportamientos socioculturales y de los procedimientos para el desarrollo del aprendizaje autónomo puede diferir de forma considerable. De este modo, las decisiones de planificación curricular que se adopten en el segundo nivel de concreción permitirán adecuar al alumnado destinatario, en cada situación particular de enseñanza y aprendizaje, los elementos relevantes para avanzar con mayor eficacia en el desarrollo del currículo.

#### *Perspectivas del currículo y dimensiones con respecto al alumno*

Dos perspectivas confluyen en el currículo. La primera es la del alumno como *sujeto* de aprendizaje, en la que se distinguen, en consonancia con el análisis de competencias del MCER, tres dimensiones: el alumno como *agente social*, como *hablante intercultural* y como *aprendiente autónomo*. Esta perspectiva es relevante a la hora de definir los objetivos del currículo. En su dimensión de *agente social* el alumno ha de ser capaz de desenvolverse en determinadas transacciones en relación con sus propias necesidades, participar en las interacciones sociales habituales en la comunidad de hablantes de español a la que accede y manejar textos, orales y escritos, en relación con sus propias necesidades y objetivos. Esta dimensión es plenamente congruente con el MCER, que sustenta su base conceptual en “un enfoque centrado en la acción”. Por otra parte, en su dimensión de *hablante intercultural* el alumno ha de ser capaz de identificar los aspectos relevantes de las nuevas culturas a la que accede, principalmente la de España.

Esto requiere, por una parte, un conocimiento de los referentes culturales y de las normas y convenciones que rigen los comportamientos sociales de la comunidad y, por otra, una actitud abierta que le permita tomar conciencia de la diversidad cultural e identificar las propias actitudes y motivaciones en relación con las culturas a las que se aproxima. Finalmente, en su dimensión de *aprendiente autónomo* el alumno ha de hacerse gradualmente responsable de su propio proceso de aprendizaje, con autonomía suficiente para continuar avanzando en su conocimiento de la lengua más allá del propio currículo. Esta dimensión entronca con el concepto de autonomía en el aprendizaje que se ha venido desarrollando en las últimas décadas y se centra especialmente en el control tanto de los factores afectivos como de los cognitivos en el desarrollo del propio proceso de aprendizaje. Estas dimensiones, que encuadran la presentación de los objetivos de etapa, deben concebirse como facetas de una misma realidad del alumno, que se presentan separadas solo por razones expositivas pero que constituyen un todo integrado y coherente.

La segunda perspectiva, centrada en la lengua como *objeto* del aprendizaje, parte del análisis de la lengua como comunicación. Al concebir las tres dimensiones del alumno como un todo coherente el currículo presenta no solo el material que corresponde a la faceta del alumno como un agente social que participa en intercambios comunicativos, sino también el correspondiente a las facetas de hablante intercultural y aprendiente autónomo, lo que se concreta en una serie de listas de contenidos que dan tratamiento tanto al material lingüístico como al material que, sin ser propiamente lingüístico, está relacionado en sentido amplio con la lengua.

### *Estructura del currículo*

Teniendo en cuenta la experiencia adquirida en las ALCE a partir de la Orden de 30 de julio de 2002 en lo que respecta a la estructura del currículo, y una vez considerada la concreción, en términos de especificaciones curriculares, de los *niveles de referencia para el español* del PCIC, en consonancia con el MCER, la actualización del currículo incluye una reordenación que se considera más adecuada al ritmo de progresión de los alumnos en cuanto a su gradual dominio de las competencias recogidas en las escalas de descriptores ilustrativos del MCER, tanto en el desarrollo de las actividades comunicativas de la lengua como en lo relacionado con las distintas competencias. De acuerdo con esta reordenación se sitúa el desarrollo del currículo entre los niveles A1 y C1 de los *niveles comunes de referencia* del MCER. El nivel C1, denominado “Nivel de Dominio Operativo Eficaz” se considera, en este sentido, el nivel de llegada del currículo, que habilita al alumno para “comprender una amplia variedad de textos extensos y con cierto nivel de exigencia, así como reconocer en ellos sentidos implícitos; expresarse de forma fluida y espontánea sin muestras muy evidentes de esfuerzo para encontrar la expresión adecuada; hacer un uso flexible y efectivo del idioma para fines sociales, académicos y profesionales; producir textos claros, bien estructurados y detallados sobre temas de cierta complejidad, mostrando un uso correcto de los mecanismos de organización, articulación y cohesión del texto” (MCER, escala global de C1).

Por todo lo expuesto, se presenta en el Cuadro 1 la distribución de etapas y niveles en las que se organiza la nueva estructura del currículo, así como su correspondencia con los años de escolarización de las ALCE.



ETAPA	NIVEL	CURSO	AÑO DE ESCOLARIZACIÓN
ETAPA A	A1	A1	AÑO 1
	A2	A2.1	AÑO 2
		A2.2	AÑO 3
ETAPA B	B1	B1.1	AÑO 4
		B1.2	AÑO 5
	B2	B2.1	AÑO 6
		B2.2	AÑO 7
ETAPA C	C1	C1.1	AÑO 8
		C1.2	AÑO 9
		C1.3	AÑO 10

*Cuadro 1*

Se mantiene la estructura de diez años de escolarización, pero en tres etapas relacionadas con los niveles del MCER:

- La etapa A incluye los niveles A1 y A2 y se desarrolla en tres años.
- La etapa B incluye los niveles B1 y B2 y se desarrolla en cuatro años.
- La etapa C incluye el nivel C1 y se desarrolla en tres años.

Al nivel A1 le corresponde el curso A1. Al nivel A2 le corresponden los cursos A2.1 y A2.2. Al nivel B1, los cursos B1.1 y B1.2. Al nivel B2, los cursos B2.1 y B2.2. Y al nivel C1, los cursos C1.1, C1.2 y C1.3.

### Tratamiento de los objetivos y de los contenidos

Para la definición de los objetivos y los contenidos del currículo, a partir de los *niveles de referencia para el español* del PCIC, se han tenido en cuenta las características del alumnado de las ALCE -edad, madurez psicológica, entorno de aprendizaje y expectativas de uso de la lengua- y la conveniencia de ofrecer un repertorio que, sin dejar de ser suficientemente amplio y matizado, resultara manejable a los profesores.

#### *Objetivos*

El currículo establece dos tipos de objetivos: objetivos de nivel y objetivos de etapa. Los objetivos de nivel se definen en distintos niveles de concreción según se trate de la dimensión de agente social o de las otras dos dimensiones del alumno. La definición de los objetivos de nivel en la dimensión del alumno como agente social se realiza en el primer nivel de concreción curricular, por lo que se presentan los correspondientes enunciados en el apartado de “Objetivos de nivel” de cada una de las etapas. Por su parte, la definición de los objetivos de nivel en las dimensiones del alumno como hablante intercultural y como aprendiente autónomo la realizarán las ALCE en el segundo nivel de concreción, a partir de la consideración de las características particulares de cada grupo de alumnos, que pueden variar sensiblemente de un grupo a otro o incluso de un alumno a otro. En la dimensión del alumno como agente social, los objetivos de nivel se corresponden con los distintos ámbitos en los que el alumno ha de ser capaz de desenvolverse: realizar transacciones, participar en interacciones sociales y

manejar textos orales y escritos. El tratamiento de los objetivos, a lo largo del currículo, responderá a la capacidad del alumno, progresivamente mayor, para realizar las actividades propias de cada uno de estos ámbitos.

Los objetivos de etapa se presentan en una única lista por etapa y recogen las definiciones correspondientes a las dimensiones de hablante intercultural y aprendiente autónomo. En el caso de la dimensión del alumno como hablante intercultural los objetivos de etapa dan cuenta de los distintos aspectos que tienen que ver con el desarrollo de la competencia intercultural: la visión de la diversidad cultural, el papel de las actitudes y los valores afectivos, el conocimiento de los referentes culturales y rasgos socioculturales de España –con referencias, en el caso de los referentes culturales, a Hispanoamérica-, la participación en situaciones interculturales y el papel de intermediario cultural. En el caso de la dimensión del alumno como aprendiente autónomo los objetivos de etapa tratan el control del proceso de aprendizaje, la planificación del aprendizaje, la gestión de los recursos disponibles, el control de los factores psicoafectivos, la cooperación con el grupo y, en relación con todo ello, el uso estratégico de los procedimientos de aprendizaje. En ambas dimensiones el tratamiento de los objetivos responde a un enfoque en fases progresivas: de aproximación en la etapa A, de profundización en la B y de consolidación en la C. La concreción de este enfoque supone que en la fase de consolidación el alumno llegue a ser capaz de realizar actividades que le permitan ejercer un control consciente de las habilidades y actitudes que implica el desarrollo de la competencia intercultural o el uso estratégico de los procesos de aprendizaje, mientras que en las fases anteriores irá evolucionando desde la mera toma de conciencia al análisis, el contraste y la incorporación de habilidades y actitudes nuevas, en un proceso de gradual ampliación de sus capacidades en estos ámbitos.

### *Contenidos*

Los contenidos del currículo se presentan distribuidos en cinco componentes - gramatical, funcional, nocional, cultural y de aprendizaje-, cada uno de los cuales incluye listas por etapa y por nivel, según el tratamiento que reciba cada uno de los aspectos en los que se desarrollan las diferentes competencias descritas. Los contenidos de etapa incluyen las categorías descriptivas, y sus correspondientes exponentes, que son preceptivas en la etapa en su conjunto, sin desglosar en niveles. Por su parte, los contenidos de la lista de *Funciones* y los de las listas de *Nociones generales* y de *Nociones específicas* se presentan distribuidos por niveles dentro de cada etapa.

Los contenidos, por etapa y nivel, de cada uno de los componentes son los siguientes:

#### Componente funcional

Contenidos de etapa:

- Pragmática

Contenidos de nivel:

- Funciones

#### Componente nocional

Contenidos de nivel:

- Nociones generales
- Nociones específicas

### Componente gramatical

Contenidos de etapa:

- Gramática
- Pronunciación y prosodia
- Ortografía

### Componente cultural

Contenidos de etapa:

- Cultura

### Componente de aprendizaje

Contenidos de etapa (los mismos para las etapas A, B y C):

- Procedimientos de aprendizaje

Corresponde al segundo nivel de concreción curricular tomar las decisiones oportunas en cuanto a la distribución por niveles de los contenidos establecidos por etapas, atendiendo a las necesidades y características particulares de los grupos de alumnos, el enfoque metodológico adoptado y la organización del material didáctico que se utilice para el trabajo de clase y el trabajo autónomo de los alumnos.

## Orientaciones metodológicas generales

El deseable objetivo de que los alumnos de las ALCE lleguen a desarrollar un modo de competencia plurilingüe y pluricultural, de acuerdo con las recomendaciones del MCER, supone que estos alumnos apliquen los conocimientos, habilidades y actitudes de los que ya disponen, en mayor o menor grado, respecto de la lengua y la cultura del país de residencia, al aprendizaje del español y a su aproximación a las culturas de España y del mundo hispánico, de modo que se establezca una relación productiva entre la nueva lengua que aprenden, la lengua y la cultura del país en el que residen y los conocimientos y experiencias de aprendizaje de otras lenguas y culturas con las que el alumno tenga contacto.

Los contextos escolares no permiten habitualmente, en la enseñanza de lenguas, dar cabida a todos los tipos de situaciones comunicativas que tienen que ver con la vida familiar y el entorno social inmediato, ámbitos importantes del mundo de experiencias e intereses de los alumnos en edad escolar. Por otra parte, las condiciones materiales en las que se desarrolla la enseñanza en las ALCE requieren un aprovechamiento especialmente productivo del tiempo disponible para las sesiones presenciales. Por todo ello las opciones metodológicas cobran una importancia singular. No obstante, la peculiaridad del alumnado de las ALCE permitirá que, más allá del proceso que se desarrolle en el aula, se pueda utilizar el contexto familiar, en la mayoría de las ocasiones, para apoyar el aprendizaje de la lengua. Es muy importante, en este caso, potenciar desde la escuela la participación de la familia en el uso del español en casa.

Un requisito básico para que el aprendizaje del español sea eficaz es la creación de un clima positivo y motivador en el aula, en el que se estimule y valore la participación y la producción lingüística. El diseño de las tareas y la selección de las actividades para el trabajo en el aula, junto con una buena base de materiales atractivos y estimulantes, adaptados a las capacidades de los alumnos, contribuirán a la motivación para el aprendizaje. El desarrollo de las actividades debe exigir un esfuerzo proporcionado, que haga confiar a los alumnos en su capacidad para aprender la lengua y para utilizarla en el aula y en el entorno familiar y social. Para fomentar la confianza de los alumnos en el aprendizaje es necesario que las tareas y actividades que se desarrollen en el aula sean variadas y se adapten a las diferentes necesidades, intereses y expectativas de los alumnos. Las diferencias en cuanto a capacidades, actitud, motivación, estilo de aprendizaje, procedencia social, origen, etc., que se dan en las ALCE son considerables, por lo que es fundamental crear un ambiente favorable y de respeto. Los profesores se apoyarán en recursos didácticos adecuados a los intereses de los alumnos, materiales auténticos y adaptados que faciliten la comprensión de los textos y que motiven a los alumnos para comunicarse mediante el uso de estrategias para la comprensión y la expresión oral y escrita. El enfoque de las actividades de enseñanza deberá fomentar distintos modelos de interacción en el aula: individual, en parejas o en grupos cooperativos, y favorecer la implicación de los alumnos en la realización de las tareas y en la toma de decisiones.

De acuerdo con el planteamiento general anterior deberán incentivarse las prácticas pedagógicas que permitan al profesor incardinar su enseñanza en un modo de organización del trabajo de clase que parta de un análisis realista de las necesidades de aprendizaje de los alumnos y proponga, en consonancia con ellas, la realización de tareas similares a las que los alumnos, en cuanto agentes sociales e interlocutores culturales, habrán de llevar a cabo al participar en el entorno de comunicación de la lengua que aprenden. A este respecto, el presente currículo propone el desarrollo de unidades didácticas basadas en tareas como eje de articulación del programa de enseñanza. Los objetivos finales de las tareas que constituyan la unidad didáctica derivarán del análisis de los objetivos de etapa y de nivel, de manera que pueda garantizarse que el programa cubre de forma ordenada y sistemática el conjunto de objetivos definidos en el currículo. Las tareas incluirán una serie de actividades o ejercicios, con sus propias pautas de explotación didáctica, cuya realización permitirá alcanzar el objetivo final de cada tarea en particular.

### *Papel del profesor y de los alumnos*

Dado que el currículo incorpora un enfoque integrado de las distintas dimensiones de desarrollo del alumno, el papel que cabe esperar del profesor no se limita al de constituirse en un modelo de actuación lingüística. En el desarrollo de su labor el profesor diversifica su papel para dar respuesta a las necesidades de los alumnos y a las exigencias del desarrollo del curso. Corresponde al profesor analizar las necesidades de los alumnos y sus estilos de aprendizaje, planificar la enseñanza a partir de los datos recabados, seleccionar los medios, recursos y materiales didácticos más adecuados y elaborar otros complementarios y conducir el proceso de aprendizaje mediante la realización de tareas en situaciones de comunicación motivadoras, que fomenten el interés del grupo. A lo largo del curso, el profesor deberá también evaluar el progreso de los alumnos y reconducir el programa si surgen nuevas demandas o necesidades, así

como orientar a los alumnos para que desarrollen su autonomía a partir del reconocimiento de las potencialidades de cada uno, sus metas y su estilo particular de aprendizaje.

Por lo que respecta a los alumnos, el enfoque del currículo les confiere un papel clave, por cuanto constituyen el eje de las decisiones que se adoptan en la planificación de los cursos y, en sentido amplio, en la organización de los múltiples aspectos que concurren en el desarrollo del proceso de enseñanza y aprendizaje. De los alumnos se espera que participen, según su grado de madurez en cada etapa, en la expresión de sus preferencias, necesidades y expectativas para la identificación de los objetivos y la selección de las actividades de clase, que asuman su propia responsabilidad con respecto al aprendizaje, a partir de las orientaciones del profesor, y que colaboren con el resto del grupo en el desarrollo de un clima de cooperación adecuado para la realización de las tareas que se proponen en clase.

### *Papel de los medios tecnológicos*

Las nuevas posibilidades que ofrecen hoy día los medios tecnológicos constituyen una ventaja de especial interés en el caso del alumnado de las ALCE, por las especiales condiciones en las que se desarrolla el programa. En la modalidad presencial, el uso de las tecnologías y la incorporación de materiales específicamente diseñados para los formatos digitales permiten aumentar la eficacia de las actividades, al tiempo que acentúan la motivación de los alumnos, habituados al manejo de equipos informáticos y productos digitales. La oferta de materiales didácticos para uso en entornos virtuales, con productos de calidad en el campo del aprendizaje del español, ofrece la posibilidad de acceder en clase, a través de los medios disponibles, a material complementario o de apoyo a las actividades que se realizan.

En la medida en que la dimensión del aprendizaje autónomo cobra mayor peso en el currículo, los materiales digitales pueden constituir un importante apoyo en el desarrollo del curso. En el caso de las ALCE, si bien el eje de la enseñanza se sitúa en las sesiones presenciales, que garantizan la práctica de las actividades de interacción oral que son claves a la hora de desarrollar los procesos psicolingüísticos que estimulan el aprendizaje, la posibilidad de acceder, fuera del aula, a materiales organizados en formatos digitales proporciona al profesor la oportunidad de aprovechar las ventajas estos formatos a la hora de orientar el trabajo autónomo de los alumnos. De este modo, el profesor podrá dirigir el trabajo de refuerzo de los alumnos a la medida de las necesidades particulares de cada uno, de manera que puedan suavizarse los posibles desequilibrios en el grado de desarrollo de las distintas competencias y se dé una respuesta individualizada a las necesidades específicas de cada miembro de la clase en relación con sus propias metas de aprendizaje.

### *Procesos de aprendizaje y estrategias*

Una dimensión importante que el currículo incorpora en consonancia con el desarrollo de las competencias lingüística y cultural es la relacionada con el aprendizaje y su estrecha vinculación con el uso de la lengua. El currículo incluye a este respecto un tratamiento sistemático, en forma de objetivos y contenidos, de los procedimientos de aprendizaje que el alumno, mediante el uso estratégico de sus propias capacidades -de carácter tanto cognitivo como afectivo- puede desarrollar en la realización de las tareas.

El enfoque adoptado en el tratamiento de los contenidos de aprendizaje a lo largo de las tres etapas del currículo concibe los procedimientos de aprendizaje desde la perspectiva de su uso estratégico o condicionado al tipo de tarea al que el alumno se enfrente en cada momento. Esto supone que el alumno debe llegar a ser capaz de seleccionar, aplicar y evaluar los procedimientos que sean más adecuados a las características y a las exigencias de la tarea que debe acometer. Hay que tener en cuenta que las formas de enfrentarse a las tareas por parte de cada alumno -tendencias, preferencias, estilos, creencias, etc.- son diferentes y que también lo es el grado en el que lo aprendido le resulta a cada uno significativo, funcionalmente relevante y transferible a otras situaciones de aprendizaje y uso de la lengua. Cada tarea requerirá, por tanto, la aplicación de diferentes estrategias y su grado de eficacia puede variar de un alumno a otro.

### *Integración de los componentes curriculares*

Lengua, cultura y aprendizaje son los ejes de las dimensiones que el alumno debe desarrollar a medida que avanza en el currículo. Aunque los distintos componentes curriculares se presentan en forma de listas de especificaciones, orientaciones y criterios, debe tenerse presente que las tres dimensiones deben atenderse de forma integrada en el trabajo de clase, por lo que la programación de tareas significativas y articuladas en relación con los intereses y expectativas de los alumnos cobra especial significación. El tratamiento de los aspectos relacionados con estas dimensiones depende de manera decisiva de variables idiosincrásicas -estilo de aprendizaje, factores de personalidad- o de aspectos específicos de cada situación de enseñanza -tradición educativa, estereotipos sociales- que solo pueden ponderarse adecuadamente a partir de un análisis detallado de las características de los alumnos y del entorno social y cultural en el que ha de desarrollarse el currículo.

En el trabajo de planificación del segundo nivel de concreción curricular caben, obviamente, muchas formas posibles de seleccionar y distribuir el material, por lo que se hace necesario un buen análisis de los factores individuales de los alumnos, sus necesidades y sus expectativas, así como una cierta flexibilidad a la hora de trasladar las especificaciones a un programa concreto. Corresponde, en definitiva, a los responsables del programa en cada una de las ALCE ponderar el peso específico que se considere oportuno atribuir a cada dimensión -lingüística, cultural y de aprendizaje- en el diseño completo del programa y tomar las decisiones oportunas de planificación y distribución temporal de los materiales.

### **Planteamiento de los criterios de evaluación**

La evaluación supone aplicar procedimientos de distinto tipo con el fin de ponderar el grado de progreso del alumno en relación con los objetivos planteados en las distintas dimensiones del currículo. Puede llevarse a cabo tanto a lo largo del curso -evaluación formativa- como al final -evaluación sumativa- y persigue, ante todo, orientar el proceso de aprendizaje del alumno y establecer conclusiones que permitan adecuar el programa a las necesidades detectadas e incluir las mejoras que sean oportunas en los distintos componentes curriculares.

El análisis de necesidades de los alumnos, que constituye la base para la toma de decisiones de programación de los distintos cursos, constituye ya un primer modo de evaluación, que relaciona y da sentido al conjunto de procedimientos de evaluación que se aplican a lo largo del curso. Estos procedimientos serán de distinto tipo, según el objetivo que se plantee en cada momento. Mientras que la competencia lingüística de los alumnos puede evaluarse con pruebas y ejercicios relacionados con las distintas actividades comunicativas de la lengua, los aspectos relacionados con el desarrollo de la competencia cultural o la autonomía en el aprendizaje requieren un tipo de evaluación basada en la observación de comportamientos, la interacción con el profesor o la aplicación de instrumentos que permitan recoger la evolución del alumno en el desarrollo de habilidades y actitudes que no pueden ser medidas con exámenes o pruebas objetivas. A este respecto los profesores podrán incorporar o adaptar herramientas ya existentes, como protocolos de observación, diarios del alumno y del profesor, cuestionarios de autoevaluación y portfolios –para las ALCE situadas en Europa puede tomarse como referencia el *Portfolio europeo para las lenguas* en la versión multilingüe más adecuada en cada país y en los niveles que correspondan a cada tramo de edad-. El desarrollo y puesta en marcha de estas herramientas se llevará a cabo en el segundo nivel de concreción curricular, de acuerdo con las instrucciones que den al efecto los responsables del programa. En todo caso, potenciar la autoevaluación y la coevaluación para valorar el progreso en el grupo, con respecto a cualquiera de las tres dimensiones que articulan el currículo, contribuye a desarrollar la capacidad del alumno para aprender a aprender y le permite acercarse al objetivo último de hacerse responsable de su propio aprendizaje y continuarlo por sí mismo más allá del currículo.

Los criterios de evaluación del primer nivel de concreción no son instrumentos de medida, si bien constituyen la base para que las ALCE puedan elaborar herramientas de evaluación en el segundo nivel de concreción curricular. Estos criterios se presentan en relación con los objetivos de nivel y de etapa en las distintas dimensiones de desarrollo de alumno. Los criterios de evaluación relacionados con los objetivos de nivel de la dimensión del alumno como agente social presentan, en un primer apartado, las condiciones y restricciones en las que se realizan las actividades, en lo que respecta a las características de la situación comunicativa (nivel de ruido e interferencias, presiones de tiempo, grado de familiaridad del alumno con la situación, etc.), y a la naturaleza de las transacciones (finalidad, ámbito en el que se ubican: educativo, personal, etc.), las interacciones (grado de intención colaborativa de los interlocutores, características de su discurso, etc.) y los textos (extensión, complejidad, apoyos visuales, etc.). En un segundo apartado se describe el nivel de logro que se espera en la actuación del alumno, en relación con una serie de parámetros (alcance, corrección, coherencia y cohesión, fluidez y adecuación) que permiten ponderar los diferentes factores que pueden discriminarse a la hora de analizar la actuación del alumno. En cuanto a los criterios de evaluación correspondientes a los objetivos de nivel de las dimensiones del alumno como hablante intercultural y como aprendiente autónomo serán definidos en el segundo nivel de concreción curricular, sobre la base de los objetivos de etapa y sus correspondientes criterios de evaluación, teniendo en cuenta el análisis de las características y necesidades de los alumnos de cada grupo particular de las ALCE en cuanto a la competencia cultural y el desarrollo de la autonomía en el aprendizaje.

Por su parte, los criterios de evaluación relacionados con los objetivos de etapa de las dimensiones del alumno como hablante intercultural y como aprendiente autónomo, al comprender aspectos que implican el desarrollo de habilidades y actitudes que no son

mensurables mediante exámenes y pruebas objetivas, se refieren a aspectos observables del comportamiento de los alumnos en las interacciones en clase y en su participación, en general, en las tareas y actividades que proponga el profesor. Los criterios de estas dimensiones están también relacionados, de forma sistemática, con los objetivos de etapa correspondientes, en relación con los distintos aspectos que reciben tratamiento en cada caso.

## ETAPA A (Niveles A1 y A2)

### OBJETIVOS

#### Objetivos de nivel

El alumno, en el desarrollo de la dimensión de agente social, será capaz de:

#### Nivel A1

1. Seguir indicaciones e instrucciones muy breves y sencillas, en situaciones muy predecibles (instrucciones en juegos, en el trabajo en el aula, indicaciones para ir a un lugar), expresadas con lentitud y claridad si se transmiten oralmente, o con apoyo visual si se dan por escrito, referidas a acciones del entorno inmediato del alumno.
2. Obtener y proporcionar información personal básica como datos personales (nombre y lugar de residencia, características físicas, pertenencias, miembros que forman su familia) mediante un repertorio limitado de preguntas y respuestas muy sencillas ensayadas y memorizadas.
3. Pedir y dar objetos y obtener servicios básicos de los diferentes entornos del alumno para satisfacer necesidades inmediatas en situaciones muy familiares, proporcionando y recabando datos concretos sobre ellos (cantidad, precio, localización, etc.) mediante el uso de palabras y frases aprendidas y ensayadas.
4. Intercambiar información muy básica sobre temas del entorno inmediato (estudios, actividades de ocio, etc.), reaccionando de manera muy breve y limitada.
5. Intervenir de forma muy sencilla y breve mediante fórmulas muy básicas y frases ensayadas, en situaciones sociales que responden a esquemas predecibles preguntando o respondiendo (saludar, felicitar a las personas en momentos especiales, etc.).
6. Comprender textos orales y escritos muy breves y sencillos sobre asuntos del entorno inmediato (notas, postales, letreros, etc.) captando nombres, palabras y frases básicas y muy corrientes.
7. Producir textos orales y escritos breves y sencillos con información muy básica (postales, mensajes electrónicos) mediante palabras y frases aisladas.

#### Nivel A2



1. Seguir indicaciones e instrucciones sencillas que se encuentran habitualmente en el aula y en lugares públicos comunes o que están relacionadas con tareas de la vida cotidiana (indicaciones para ir a un lugar, recetas de cocina sencillas, instrucciones de juguetes y juegos electrónicos y de ordenador) y proporcionar indicaciones para ir a un lugar.
2. Obtener y proporcionar información personal (familia y amigos, rasgos de carácter, estados de ánimo, gustos e intereses), reaccionando ante ella de forma sencilla.
3. Obtener y proporcionar información muy concreta sobre hechos y acciones pasados, expresando reacciones y valoraciones de forma sencilla en situaciones contextualizadas y estructuradas.
4. Obtener y proporcionar objetos del aula y de la casa así como el acceso a servicios relacionados con el entorno escolar para satisfacer las necesidades cotidianas, dando y recabando información básica sobre ellos mediante el manejo de textos breves, y expresando, de forma sencilla, agradecimiento, satisfacción e insatisfacción.
5. Intercambiar de forma sencilla información en los contextos conocidos sobre actividades diarias, dando opiniones y reaccionando de manera breve y directa.
6. Intervenir, mediante fórmulas sencillas, convencionales y ensayadas, en situaciones sociales cotidianas (para agradecer, disculparse, invitar a una celebración, etc.).
7. Comprender textos orales y escritos breves y sencillos sobre asuntos de la vida diaria (mensajes de correo electrónico, notas de amigos, noticias de revistas infantiles, pasajes cortos grabados, reportajes de películas o dibujos animados, etc.) que contienen vocabulario de uso muy frecuente y cotidiano, captando frases y expresiones e identificando la idea principal.
8. Producir textos breves y sencillos relativos a asuntos relacionados con necesidades cotidianas (felicitaciones, cartas breves, notas para amigos, etc.), mediante enlaces simples de frases aisladas.

Los objetivos de nivel de las dimensiones del alumno como hablante intercultural y como aprendiente autónomo serán definidos en el segundo nivel de concreción curricular, sobre la base de los objetivos de etapa y a partir del análisis de las características y necesidades de los alumnos de cada grupo particular de las ALCE en cuanto a la competencia cultural y el desarrollo de la autonomía en el aprendizaje.

## Objetivos de etapa

El alumno, en el desarrollo de la dimensión de hablante intercultural, llegará a:

1. Tomar conciencia de las diferencias entre la propia cultura y otras culturas, en particular la española, y aceptar esta diversidad cultural como un fenómeno positivo:
  - Reconocer, en situaciones contextualizadas, similitudes y diferencias entre las distintas realidades culturales.
  - Valorar la identidad cultural propia y la cultura o los valores de otras personas.
  - Tomar conciencia de la posibilidad de reconocer y controlar los sentimientos y las reacciones que se experimentan durante las situaciones interculturales.

2. Familiarizarse con los referentes culturales españoles más conocidos y reconocer y valorar, a partir de la propia experiencia, las normas y las convenciones más básicas de las relaciones sociales en España:
  - Conocer algunos de los productos y hechos del patrimonio cultural español más significativos y de mayor proyección internacional: personajes populares del mundo infantil, obras de arte y acontecimientos históricos en situaciones muy contextualizadas (cuentos, películas, etc.), música, etc.
  - Tomar conciencia de las diferencias entre la cultura española y la del entorno inmediato en cuanto a datos factuales básicos (horarios, comidas, formas de vestir, etc.) y a los comportamientos sociales más visibles (formas de tratamiento, saludos, formalidades en la mesa, etc.).
  - Identificar los aspectos más visibles y evidentes de la vida social de España (formas de tratamiento, saludos, etc.), referidos sobre todo a situaciones sociales como celebraciones, reuniones o conversaciones informales.
3. Desenvolverse en situaciones interculturales muy básicas en entornos sociales inmediatos:
  - Reconocer, en intercambios sociales muy básicos del entorno escolar y social más inmediato, los vacíos que impiden compartir una base común en la comunicación.
  - Desarrollar estrategias que permitan desenvolverse en situaciones interculturales muy básicas.

El alumno, en el desarrollo de la dimensión de aprendiente autónomo, llegará a:

4. Tomar conciencia de la posibilidad de ser autónomo en el aprendizaje mediante la identificación, en términos generales, de sus necesidades, metas y preferencias de aprendizaje.
  - Identificar los aspectos en los que se siente más seguro como aprendiente (en los que depende menos del profesor, de los materiales o de los otros compañeros).
  - Reconocer sus preferencias de trabajo dentro y fuera del aula (por ejemplo, el tipo de tareas y actividades que más le atraen) e identificar su estilo particular de aprendizaje (visual, auditivo, kinésico, táctil, etc.).
  - Tomar conciencia de las afinidades y diferencias de las propias necesidades con las del resto de los compañeros del grupo.
5. Tomar conciencia de la posibilidad de gestionar por sí mismo los recursos para el aprendizaje.
  - Hacerse una idea clara de los recursos de que dispone para el aprendizaje (tiempos, espacios, materiales, fuentes de consulta, etc.).
  - Evaluar de forma periódica -con la ayuda del profesor, los compañeros y la familia- la adecuación de los recursos empleados y los progresos en el aprendizaje.
6. Adquirir seguridad, formarse una imagen positiva de sí mismo ante el aprendizaje y cooperar con los compañeros de grupo.

- Reforzar la confianza en uno mismo como aprendiente de lenguas y tomar conciencia de su capacidad para correr riesgos y valorar sus ventajas.
  - Desarrollar gradualmente una sensibilidad constructiva con respecto al error para superar actitudes de crítica negativa respecto a la propia actuación que inhiban el uso espontáneo de la lengua.
  - Aceptar con actitud positiva y respetuosa las aportaciones de los compañeros al buen funcionamiento del grupo y al progreso en el aprendizaje, interviniendo y contribuyendo todo lo posible en las tareas que se desarrollan en grupo.
7. Analizar con ayuda del profesor la forma de aprender y las estrategias de aprendizaje que utiliza:
- Tomar conciencia del concepto de estrategia y ensayar, de forma pautada, el uso estratégico de procedimientos de aprendizaje.
  - Ensayar, de forma pautada, el uso de procedimientos metacognitivos (planificación, ejecución, evaluación y reparación) durante la realización de tareas.

## ORIENTACIONES METODOLÓGICAS

La etapa A constituye el estadio inicial del currículo y corresponde al nivel de referencia identificado en el MCER como de “usuario básico”. En consecuencia, las tareas y actividades de clase, las pautas de refuerzo y las estrategias docentes van dirigidas, por una parte, al desarrollo de los conocimientos y habilidades necesarios para que el alumno acceda a la comprensión del sistema de la lengua y pueda desarrollar las actividades comunicativas que le permitan desenvolverse en las situaciones de comunicación correspondientes a la etapa.

El alumno, en el desarrollo de la dimensión de agente social, será capaz de realizar transacciones básicas y de participar en interacciones sociales cotidianas y predecibles. Tanto las transacciones como las interacciones son las propias del entorno inmediato del alumno -la familia, la clase, el grupo de amigos y el barrio-, se ajustan a convenciones sociales básicas y tienen que ver con la satisfacción de necesidades inmediatas, sobre todo en el contexto educativo, como pedir un libro en la biblioteca y preguntar sobre el tema o contenido en términos básicos. Hay que tener en cuenta que los alumnos en esta etapa tienen un repertorio de recursos lingüísticos muy limitado, ensayado y organizado léxicamente, que circunscribe su participación a las situaciones cotidianas y concretas. Aunque estos recursos les permiten, por ejemplo, presentarse y utilizar saludos y expresiones de despedida básicos, e incluso participar en conversaciones de forma sencilla, cometen errores frecuentes y la comunicación depende de que haya repeticiones y reformulaciones. Todo ello tendrá que tenerse en cuenta a la hora de seleccionar el tipo de tareas y actividades más adecuado y aplicar las pautas de corrección de errores según los objetivos que se persigan en cada caso.

Los temas de comunicación, que orientarán la selección de los textos y el diseño de las tareas y las actividades, deberán responder a los intereses de los alumnos, su edad y el objetivo de que vayan conformando una cierta conciencia intercultural. Deberán ser objeto de atención principal los relacionados con el contacto personal básico (familia, compañeros), las acciones habituales de la vida diaria (en casa, en el colegio, horarios, comidas, juegos), los espacios donde suceden (la casa, el colegio, el parque, los medios

de transporte), las convenciones sociales que les afectan más directamente (el saludo, el cumpleaños, la ropa de vestir, el dinero) y las manifestaciones culturales más simples regladas (canciones, cuentos ilustrados, adivinanzas, etc.), usadas como herramienta y teniendo siempre en cuenta las influencias culturales que reciben en su enseñanza.

### *Tareas y actividades*

A la hora de elaborar las unidades didácticas, la definición tanto de los objetivos finales de las tareas como de los objetivos didácticos de las distintas actividades que integren cada tarea partirá del análisis sistemático de los objetivos de etapa y de nivel. Se habrá de tener en cuenta que la complejidad de las instrucciones que se den para realizar la tarea, así como de la información que se espera que procese el alumno, debe ser la mínima, especialmente en el nivel A1, concebido como de acceso a la lengua. La capacidad de procesamiento en esta etapa es todavía muy limitada, por lo que la exigencia cognitiva de las actividades que se propongan debe estar muy sopesada. Deberá también proveerse información suficiente en cuanto a los conocimientos previos necesarios para la realización de la tarea y la situación o el contexto social o cultural en el que se lleve a cabo, ya que el alumno no dispone todavía de una visión suficiente de los aspectos sociales y culturales propios de una comunidad en la que no se desenvuelve habitualmente. En esta etapa debe planificarse mucha ayuda por parte del profesor, así como de otros alumnos, de libros y de otras fuentes, ya que ello proporcionará confianza y permitirá suplir la limitación de recursos lingüísticos y conocimientos socioculturales. El grado de precisión y fluidez que se exija al alumno en una u otra tarea, y la complejidad gramatical de la lengua que haya de procesar, habrán de acomodarse a los objetivos y los contenidos correspondientes. También el tiempo disponible, tanto para la preparación de la tarea como para su realización, es un factor clave en la gradación de dificultad, por lo que habrá de tenerse muy presente que la etapa inicial constituye una fase de adquisición en la que el alumno no dispone todavía de los elementos necesarios para dar una respuesta rápida a determinadas actividades.

En cuanto al tipo de actividades que integran las tareas en esta etapa, en el ámbito transaccional pueden plantearse interacciones sencillas como pedir y dar direcciones, pedir comida y bebida o pedir información adicional; por su parte, en el ámbito de las interacciones sociales, serán adecuadas actividades como presentarse, saludar, preguntar la identidad de otros, hablar de la familia, preguntar y responder sobre el origen o la nacionalidad, dar la bienvenida a alguien e incluso, con los recursos disponibles, ofrecer, aceptar y rechazar una invitación. En un plano afectivo, actividades lúdicas como recitar poemillas y rimas o escuchar canciones permitirán crear un clima favorable hacia la lengua y la cultura.

Los textos, tanto orales como escritos, que ha de comprender y producir el alumno responden a las características y condicionamientos adecuados a la etapa. En el caso de los textos orales utilizarán una entonación marcada, una pronunciación estándar y un lenguaje predecible, con frases sencillas apoyadas en gestos e imágenes conocidas, relacionadas con objetos que se pueden ver y con acciones que el alumno realiza habitualmente. Por lo que respecta a los textos escritos, deberán responder a una estructura clara y definida, con información concisa y acompañada de símbolos e imágenes que faciliten la comprensión.

### *Tratamiento de la dimensión cultural*

En el tratamiento de la dimensión cultural habrá de tenerse en cuenta el objetivo de que el alumno alcance una visión de la diversidad cultural a partir del contraste entre las diferentes culturas en las que se desenvuelve -la española, la del país de residencia y aquellas otras con las que entra en contacto- y el interés en que llegue a valorar la importancia de la lengua como medio de intercambio y entendimiento. Para fomentar esta visión de la diversidad el profesor deberá facilitar en clase el intercambio de experiencias con los compañeros del grupo, valorar el enriquecimiento personal que supone el conocimiento de otras lenguas e inculcar una actitud positiva en los alumnos en cuanto al reconocimiento de la existencia de diferentes formas de comportarse en distintos grupos sociales. Invitar a los alumnos a que reflexionen sobre sus propias observaciones y familiarizarlos con el uso estratégico de procedimientos de observación y comparación tanto en clase como en el entorno familiar y social más próximo permitirá ir potenciando una actitud de interés y apertura hacia la diversidad cultural y abrirá paso a una perspectiva intercultural que trascienda los prejuicios y estereotipos negativos.

Para lograr que los alumnos se familiaricen con los elementos más significativos de la diversidad cultural de España el profesor deberá dar acceso a las muestras más representativas del patrimonio cultural y ayudar a los alumnos a que identifiquen los referentes culturales más “universales” y “accesibles”. Según el criterio de mayor universalidad se incluyen, por ejemplo, entre los contenidos de la etapa las ciudades de los países hispanos con mayor proyección internacional, aunque estas sean consideradas en su país, por causas demográficas, económicas, políticas, etc., menos importantes que otras, que estarán recogidas en las etapas posteriores. En cuanto al criterio de accesibilidad de los referentes culturales, no se trata solo de que los alumnos puedan acceder a determinadas realidades o productos culturales con mayor o menor facilidad (en fuentes documentales, en Internet, etc.) sino también de que tengan una mayor frecuencia de aparición en su entorno social inmediato tanto en España como en los países de origen de los alumnos. Este criterio, en su doble dimensión, permite relacionar la rentabilidad pedagógica y la caducidad de los contenidos y establecer una pauta de orden práctico tanto para la selección de los contenidos como para su distribución en las distintas etapas del currículo.

Al mismo tiempo, mediante el uso de procedimientos de observación y comparación que permitan abrirse a otras formas de comportamiento social y a otras percepciones y actitudes el alumno podrá reconocer y valorar, a partir de la propia experiencia, las normas y las convenciones más básicas de las relaciones sociales en España, lo que le ayudará a tomar conciencia de su propia identidad cultural. La selección de los contenidos en esta etapa se ha hecho a partir del criterio de que resultaran más necesarios para los contactos y las interacciones de los alumnos, de modo que se ha dado tratamiento a aquellos aspectos relacionados con temas más cercanos a las experiencias cotidianas del alumno, mientras que en etapas posteriores los contenidos que se presentan responden a un análisis más sistemático de las estructuras sociales y de los fenómenos culturales, que permite ampliar las experiencias socioculturales inmediatas de los alumnos.

Por otra parte, con el fin de lograr una adecuada y eficaz participación del alumno en situaciones interculturales el profesor deberá procurar que los alumnos desarrollen estrategias que les permitan desenvolverse en situaciones interculturales muy básicas,

lo que supone identificar los vacíos que impiden la comunicación en intercambios sociales básicos del entorno inmediato y familiarizarse con procedimientos para suplir las lagunas que se tienen respecto a la base común que comparten los hablantes nativos.

### *Desarrollo de la autonomía*

La fase inicial del desarrollo de la autonomía deberá centrarse en el objetivo principal de fomentar en el alumno la reflexión sobre la diversidad de formas de enfrentarse al aprendizaje y sobre los factores que pueden condicionar la mayor o menor eficacia en el acceso a la lengua, como las actitudes y creencias que uno tiene respecto del aprendizaje o los diferentes estilos que pueden darse a la hora de aprender. Es importante hacer ver al alumno que la reflexión sobre estos aspectos le permitirá ir adquiriendo gradualmente un mayor control sobre su propio aprendizaje.

El profesor deberá animar a los alumnos a que den sus primeros pasos en la planificación de sus propias metas de aprendizaje, mediante el análisis, todavía muy conducido y pautado, de sus motivaciones, deseos y necesidades de aprendizaje y uso de la lengua. Al mismo tiempo, es conveniente ir creando en el alumno el hábito de registrar los progresos que vaya experimentado, sirviéndose de herramientas como el portfolio o el diario de clase. El descubrimiento por parte del alumno de los medios y oportunidades de que dispone para el aprendizaje independiente o autodirigido -como, por ejemplo, materiales y fuentes de consulta, o las situaciones que favorecen el contacto con el español- y el desarrollo de un uso estratégico de los procedimientos que le permitan explotar de forma cada vez más eficaz y rentable los tiempos y espacios destinados al aprendizaje y el uso de la lengua, le permitirán ir desarrollando una autonomía cada vez mayor en la gestión de los recursos disponibles.

La labor docente en relación con el desarrollo de la autonomía deberá, en definitiva, procurar que el alumno llegue a familiarizarse con procedimientos de reflexión, introspección y análisis que le permitan apreciar la importancia del desarrollo y uso de estrategias a lo largo del proceso de aprendizaje. Que el alumno descubra y comience a ensayar el proceso consciente de planificación, ejecución, evaluación y reparación que constituye el uso estratégico de los procedimientos de aprendizaje permitirá sentar las bases para avanzar en el desarrollo de la autonomía en las siguientes etapas.

## CRITERIOS DE EVALUACIÓN

Como se ha indicado en la Introducción, los criterios de evaluación que se recogen en este apartado tienen carácter general y servirán de base para la elaboración de instrumentos de evaluación más precisos y detallados, en relación con las distintas actividades comunicativas y competencias, en un segundo nivel de concreción curricular.

### Criterios de evaluación correspondientes a los objetivos de nivel

Los criterios de evaluación, en la dimensión del alumno como agente social, se enuncian en relación con las actuaciones lingüísticas previstas en los objetivos de los niveles A1 y A2, de acuerdo con el tratamiento de los distintos ámbitos –transacciones, interacciones sociales y textos- en los que se desenvuelve el alumno. Se indican, a este

respecto, las condiciones y restricciones en las que debe desarrollarse la situación comunicativa, así como el nivel de logro, en distintas categorías (alcance, corrección, coherencia y cohesión, fluidez y adecuación), en el que debe situarse la actuación lingüística del alumno.

Los criterios de evaluación correspondientes a los objetivos de nivel de la dimensión del alumno como agente social son los siguientes:

## Nivel A1

### Condiciones y restricciones (en las que se desarrolla la actividad):

- Las situaciones de comunicación son familiares y conocidas por el alumno. Las situaciones en las que se producen los textos orales no se ven afectadas por ruidos e interferencias. Los textos escritos son cortos y claros en impresión y caligrafía.
- La comunicación se ve facilitada por la presencia de elementos que apoyan visual, gráfica o gestualmente los mensajes.
- El interlocutor, en las interacciones orales, se dirige directamente al alumno, se muestra cooperativo, articula despacio, con claridad y pronunciando con cuidado, repite lo que el alumno no comprende y le concede tiempo para que formule sus enunciados.
- No existen presiones de tiempo para realizar la actividad.

### Nivel de logro:

#### *Alcance*

- Utiliza un repertorio básico y ensayado previamente de palabras y frases aisladas relativas a datos personales y situaciones concretas de su entorno inmediato.
- Reconoce un repertorio muy limitado de palabras y expresiones sencillas y habituales referidas a situaciones concretas en el aula y en los juegos.
- Dispone de recursos lingüísticos y no lingüísticos –como señalar y hacer gestos– rudimentarios para comprender y hacerse comprender.
- Las estructuras de sus expresiones son sencillas, referidas al momento presente y a situaciones concretas.
- Comprende frases aisladas.

#### *Corrección*

- Hace un uso limitado de unas pocas estructuras gramaticales y sintácticas sencillas dentro de un repertorio aprendido.
- Tiene una pronunciación comprensible, con cierto esfuerzo, por hablantes nativos acostumbrados a tratar con hablantes no nativos.
- Usa adecuadamente indicaciones temporales sencillas a través de frases (ej. “el viernes...”, “a las tres...”, etc.).
- Usa adecuadamente algunos signos de puntuación, como el punto y la coma.

#### *Coherencia y cohesión*

- Enlaza palabras o grupos de palabras con conectores muy básicos como «y» o «pero».

### *Fluidez*

- Se desenvuelve con enunciados muy breves, aislados y preparados, y con muchas pausas para buscar expresiones, articular palabras menos habituales y salvar la comunicación.
- La comunicación se basa en la repetición, reformulación y corrección de frases.
- Interactúa de forma muy sencilla siempre que la otra persona esté dispuesta a repetir y conceder tiempo para que reformule y rectifique sus enunciados.
- Ante un texto escrito se detiene a leer frase por frase, y es capaz de captar nombres, palabras y frases básicas.
- Reproduce el ritmo de una serie de palabras y frases aprendidas.

### *Adecuación*

- Se presenta y saluda de forma adecuada, utiliza expresiones de despedida básicas y expresa de forma limitada sus reacciones ante las noticias.
- Utiliza fórmulas de cortesía muy sencillas y cotidianas en situaciones ritualizadas.
- Usa las fórmulas básicas de saludos y despedida en mensajes escritos.

## Nivel A2

### Condiciones y restricciones (en las que se desarrolla la actividad):

- Las situaciones comunicativas se refieren al entorno familiar y escolar y son de contenido predecible. Las situaciones comunicativas orales no se ven afectadas por ruidos e interferencias. Los textos escritos son cortos, claros en impresión y caligrafía. Se utiliza un lenguaje estándar y se evita lo coloquial. Se apoyan en elementos visuales.
- La comunicación suele verse facilitada por la presencia de elementos que apoyan visual, gráfica o gestualmente los mensajes.
- El interlocutor, en las interacciones orales, se dirige directamente al alumno, se muestra cooperativo, articula despacio, con claridad y pronunciando con cuidado.
- Se concede suficiente tiempo para realizar la actividad.
- Los textos orales tienen una pronunciación estándar y son emitidos a una velocidad lenta y con redundancia. Los textos escritos contienen información concisa y explícita y se pueden leer cuantas veces se necesite.

### Nivel de logro:

#### *Alcance*

- Domina un repertorio limitado de vocabulario, relativo a necesidades concretas y cotidianas.
- Combina elementos de modelos, expresiones y fórmulas memorizadas para comunicar lo que quiere en intercambios sencillos sobre asuntos cotidianos; en situaciones menos frecuentes, se ve obligado a simplificar el mensaje.



- Sabe inferir del contexto el significado probable de las palabras que desconoce, cuando el texto trata de temas cotidianos.

### *Corrección*

- Utiliza correctamente estructuras gramaticales sencillas, aunque comete errores básicos de forma sistemática (p. ej., confusión de tiempos verbales, olvido de la concordancia).
- Tiene una pronunciación bastante comprensible, aunque el interlocutor, a veces, tiene que pedir repeticiones.
- Escribe palabras de su vocabulario oral, pero no siempre con una ortografía normalizada.

### *Coherencia y cohesión*

- Enlaza grupos de palabras con marcadores sencillos como «por eso» o «por último».
- Sabe cómo iniciar, mantener y terminar conversaciones sencillas cara a cara mediante recursos simples.

### *Fluidez*

- Construye con facilidad frases en intercambios breves sobre temas cotidianos, aunque tiene dudas muy evidentes y dificultades en el comienzo.
- Reformula y rectifica sus enunciados y comete errores que no dificultan la comprensión.
- Se desenvuelve con enunciados breves, aislados y con pausas para buscar expresiones.

### *Adecuación*

- Se desenvuelve en intercambios sociales breves utilizando fórmulas de cortesía sencillas y convencionales.

Los criterios de evaluación correspondientes a los objetivos de nivel de las dimensiones del alumno como hablante intercultural y como aprendiente autónomo serán definidos en el segundo nivel de concreción curricular, sobre la base de los objetivos de etapa y sus correspondientes criterios de evaluación, teniendo en cuenta el análisis de las características y necesidades de los alumnos de cada grupo particular de las ALCE en cuanto a la competencia cultural y el desarrollo de la autonomía en el aprendizaje.

## **Criterios de evaluación correspondientes a los objetivos de etapa**

En cuanto a las dimensiones del alumno como hablante intercultural y como aprendiente autónomo, los criterios de evaluación se enuncian con respecto a los comportamientos observables del alumno y se refieren a la etapa en su conjunto, en relación con los distintos aspectos que se enuncian en los objetivos correspondientes.

Desde la perspectiva de la competencia intercultural, al observar las intervenciones del alumno en las tareas y actividades en las que participa, el profesor evaluará el grado en el que se evidencian los siguientes comportamientos:

En cuanto a la visión que tiene el alumno de la diversidad cultural y su actitud respecto del español y la cultura española (objetivo de etapa 1):

- Manifiesta en sus comentarios, opiniones y valoraciones una actitud de apertura y curiosidad hacia otras culturas, especialmente la española, y es capaz de abrirse a realidades nuevas.
- Puede identificar aspectos concretos de la cultura española que son diferentes a los de la cultura del país de residencia y hacer comparaciones equilibradas, sin manifestar rechazo o prejuicios.
- Aprecia en tono positivo las diferencias culturales que se dan en aspectos como las comidas, el clima, el modo de vestir, las relaciones familiares, etc.

En cuanto al conocimiento del alumno de los referentes culturales y las normas y convenciones socioculturales de España (objetivo de etapa 2):

- Identifica los elementos más significativos y universales de los productos y hechos del patrimonio cultural de España, de acuerdo con los contenidos de la etapa: nombres de personajes más relevantes de la vida pública, hechos históricos importantes, obras de arte más universales y difundidas, artistas más significativos, etc.
- Hace un uso estratégico de su conocimiento declarativo de la cultura española a la hora de entender e interpretar hechos históricos, obras de arte, música, películas, etc.
- Revela en sus manifestaciones y actitudes tener conciencia de las peculiaridades de la cultura española en cuanto a las convenciones más visibles y evidentes (formas de saludo, gestos, formalidades en la mesa, etc.) en las situaciones de interacción social (celebraciones, reuniones, encuentros, conversaciones informales, etc.).

En cuanto a la participación del alumno en situaciones interculturales (objetivo de etapa 3):

- Utiliza, aunque de modo todavía tentativo, procedimientos para suplir las lagunas o vacíos que tiene respecto de la base común de referentes, normas y convenciones que comparten los hablantes de español en España.
- Expresa los progresos que es capaz de experimentar durante las vivencias interculturales (interpretación de productos culturales y situaciones de interacción social) a medida que va haciendo un aprovechamiento mayor de sus conocimientos de los referentes y las convenciones culturales de España.

Desde la perspectiva del desarrollo de la autonomía del alumno con respecto a su aprendizaje, el profesor evaluará el grado en el que se evidencian los siguientes comportamientos:

En cuanto a la conciencia del alumno sobre su propia autonomía y su capacidad de fijarse metas de aprendizaje (objetivo de etapa 4):

- Identifica los aspectos del aprendizaje en los que necesita más ayuda por parte del profesor o más apoyo en los materiales de enseñanza.
- Se muestra dispuesto a identificar sus propios errores y corregirlos con la ayuda del profesor.

- Aprovecha con interés las oportunidades de comunicarse en español, dentro y fuera del aula.
- Participa en el uso de procedimientos, instrumentos y herramientas de autoevaluación o evaluación (registro de las metas y objetivos que va alcanzando en instrumentos como portfolios, diarios de clase, plantillas de autoevaluación, etc.).

En cuanto a la gestión de los recursos por parte del alumno (objetivo de etapa 5):

- Se muestra activo a la hora de organizar, con la ayuda del profesor, los tiempos, los espacios, las tareas, los materiales de aprendizaje, etc., destinados al aprendizaje autodirigido.
- Es capaz de evaluar periódicamente, con la ayuda del profesor, la adecuación de los recursos empleados y los progresos en el aprendizaje.

En cuanto a los factores psicoafectivos que intervienen en el aprendizaje (objetivo de etapa 6):

- Es capaz de reconocer y expresar los sentimientos, emociones y percepciones que experimenta durante la realización de las tareas (satisfacción, nerviosismo, ansiedad, etc.).
- Se anima a “correr riesgos”, aunque todavía limitadamente, en su participación en las tareas y actividades de clase y deja ver una sensibilidad constructiva con respecto a los errores que comete.
- Interviene y contribuye en las tareas que se desarrollan en grupo y presenta, en general, una actitud proactiva en la colaboración con los compañeros y con el profesor en clase.
- Acepta con actitud positiva las aportaciones de los compañeros al buen funcionamiento del grupo y al progreso en el aprendizaje.

En cuanto al desarrollo de estrategias por parte del alumno (objetivo de etapa 7):

- Lleva a cabo, con la ayuda del profesor, un uso estratégico de los procedimientos de planificación, ejecución, evaluación y reparación de las tareas.
- Se muestra abierto a descubrir, a partir de las sugerencias del profesor y del trabajo con los materiales de enseñanza, la posibilidad de desarrollar nuevas estrategias.
- Aprovecha los conocimientos que tiene de la lengua materna y de otras lenguas, incluidos los que va incorporando del español, para avanzar en el aprendizaje mediante la aplicación del razonamiento deductivo, el análisis contrastivo, la transferencia, etc.

## ETAPA B

### (Niveles B1 y B2)

## OBJETIVOS

### Objetivos de nivel

El alumno, en el desarrollo de la dimensión de agente social, será capaz de:

## Nivel B1

1. Seguir y proporcionar instrucciones sencillas para realizar tareas cotidianas, (trabajar en equipo, elaborar de una receta, montar una maqueta poco complicada, hacer funcionar un juego o un aparato, explicar las normas de un juego de mesa, etc.)
2. Obtener información factual sobre temas relacionados con los intereses del alumno o con las materias escolares (arte, geografía, ecología, etc.), a partir de fuentes breves y sencillas (lecturas en libros de textos, artículos de revistas juveniles, paginas electrónicas, etc.) en registro neutro, tomando notas, pidiendo aclaraciones y resumiendo fragmentos mediante el uso de las palabras y el orden de los textos originales.
3. Dar información breve, sencilla y previamente preparada mediante textos orales o escritos sobre temas relacionados con los intereses del alumno (aficiones, como música, cine, deportes, lecturas, así como hechos y personajes de actualidad, planes futuros, etc.) o con las materias escolares (ciencias naturales, educación artística, geografía, etc.), presentando las ideas principales de sus textos con razonable precisión, cediendo la palabra a otras personas y respondiendo a preguntas complementarias.
4. Relatar hechos sobre asuntos reales (vida escolar, amigos, compras, etc.) o ficticios (argumentos de libros y películas, etc.) como una secuencia lineal de elementos, narrando los detalles de sucesos impredecibles (sorpresas, accidentes, etc.) y describiendo de forma sencilla sentimientos, deseos y reacciones.
5. Obtener y proporcionar objetos y servicios para satisfacer necesidades no muy habituales (devoluciones de libros y juegos, quejas etc.) y resolver algunos problemas prácticos en el entorno escolar, en el ámbito familiar o en el contexto social próximo, siendo capaz de ofrecer explicaciones y argumentos breves pero concretos sobre unas y otros, así como de proponer posibles soluciones.
6. Participar de forma improvisada, utilizando un registro estándar, en conversaciones formales e informales sobre temas cotidianos (colegio, compras, viajes, tiempo de ocio, hechos de actualidad, etc.), siendo capaz de expresar, con razonable claridad y fluidez, opiniones personales, acuerdos y desacuerdos, así como de influir en el interlocutor.
7. Participar en situaciones sociales cotidianas, utilizando fórmulas convencionales y un registro neutro, y actuando adecuadamente de acuerdo a las normas de cortesía más importantes (para expresar buenos deseos, aceptar y rechazar invitaciones, animar en momentos tristes, etc.)
8. Comprender las ideas principales de textos breves, sencillos y en registro neutro (cartas personales, artículos de revistas juveniles, informativos radiofónicos, películas de acción, etc.), sobre temas cotidianos (la escuela, el tiempo de ocio, viajes, hechos de actualidad, etc.), o de su interés siendo capaz de deducir por el contexto el significado de palabras desconocidas.
9. Producir textos breves, sencillos y cohesionados (cartas personales, descripciones detalladas, presentaciones breves y ensayadas, etc.) sobre temas cotidianos (situaciones de la vida escolar, viajes, hechos de actualidad, etc.), o de su interés, siendo capaz de resaltar lo que es relevante y de enlazar frases siguiendo una secuencia lineal.

## Nivel B2

1. Seguir y proporcionar instrucciones extensas y complejas, siendo capaz de comprender y describir claramente detalles sobre condiciones, advertencias y formas de llevar a cabo un procedimiento
2. Obtener información sobre temas relacionados con los intereses del alumno o relacionados con contenidos especializados de las áreas de conocimiento escolar, a partir de textos extensos y complejos, estructurados con claridad, tomando notas, sintetizando información de distintas fuentes, buscando detalles relevantes y analizando puntos de vista.
3. Dar información sobre temas de interés personal o relacionados con contenidos especializados de las áreas de conocimiento escolar, mediante textos orales o escritos, presentando las ideas principales con claridad (en debates dirigidos sobre un tema trabajado en el aula, en presentaciones de un trabajo o lecturas), evaluando ventajas y desventajas de distintas opciones, formulando hipótesis y respondiendo a preguntas complementarias con espontaneidad.
4. Relatar hechos reales o ficticios sobre temas de actualidad, dentro del ámbito de sus intereses o relacionados con contenidos especializados de las áreas de conocimiento escolar, incluso si incluyen opiniones o análisis, describiendo detalles y emociones, aportando sus propios puntos de vista sobre los aspectos principales.
5. Obtener y proporcionar lo que necesita, para satisfacer necesidades imprevistas y para resolver problemas prácticos, ofreciendo explicaciones y argumentos, proponiendo posibles soluciones y planteando ventajas.
6. Participar de forma improvisada en conversaciones formales e informales, sobre temas de interés o relacionados con contenidos especializados de las áreas de conocimiento escolar, siendo capaz de proporcionar explicaciones, realizar hipótesis, defender argumentos, así como de persuadir al interlocutor
7. Participar adecuadamente en diferentes tipos de situaciones sociales (visitas, comidas, celebraciones, etc.), de acuerdo con las convenciones propias de la comunidad en la que se integra el alumno (para transmitir saludos, formular invitaciones, etc.).
8. Comprender y transferir las ideas principales de textos orales y escritos complejos (folletos publicitarios, artículos, noticias, entrevistas, documentales, debates) sobre temas abstractos o concretos de su interés o relacionados con contenidos especializados de las áreas de conocimiento escolar, en los que se adoptan opiniones personales y se exponen ventajas y desventajas, identificando el tono y el punto de vista del hablante.
9. Producir textos claros y bien cohesionados sobre temas de sus intereses o relacionados con contenidos especializados de las áreas de conocimiento escolar (resúmenes evaluando la información, notas en una clase o debate, descripciones detalladas, presentaciones ensayadas), relacionando las ideas de forma coherente con ortografía, puntuación y estructura correcta

Los objetivos de nivel de las dimensiones del alumno como hablante intercultural y como aprendiente autónomo serán definidos en el segundo nivel de concreción curricular, sobre la base de los objetivos de etapa y a partir del análisis de las características y necesidades de los alumnos de cada grupo particular de las ALCE en cuanto a la competencia cultural y el desarrollo de la autonomía en el aprendizaje.

## Objetivos de etapa

El alumno, en el desarrollo de la dimensión de hablante intercultural, llegará a:

1. Acercarse a la diversidad cultural española desde una visión amplia, no condicionada por la propia identidad cultural.
  - Propiciar el contacto con otras culturas en general y con la española en particular, analizando los rasgos básicos de su diversidad.
  - Reducir la influencia de los prejuicios y los tópicos que pueden provenir de un conocimiento superficial de las otras culturas.
  - Valorar el grado en que la adopción de una perspectiva cultural amplia y el enfrentamiento a nuevas realidades interculturales desde una postura abierta y empática contribuyen a facilitar los procesos de interacción lingüística y cultural.
2. Conocer los referentes culturales de España y analizar y contrastar los valores y las actitudes propias de la cultura española en relación con la cultura del país de residencia:
  - Profundizar en el conocimiento de los productos y hechos más relevantes del patrimonio cultural español -artistas y obras de arte, figuras relevantes del cine, de la música, de la literatura, etc.- y conocer información básica de los acontecimientos históricos más relevantes.
  - Identificar similitudes y diferencias entre la cultura española y la cultura del país de residencia (aspectos de las condiciones de vida, de relaciones personales y de organización y de convenciones sociales).
  - Desarrollar progresivamente una mayor identidad cultural propia y una perspectiva intercultural a través del análisis y el contraste de las percepciones y los valores de la cultura española en relación con la cultura del país de residencia.
3. Desenvolverse en situaciones interculturales no demasiado complejas, tomando conciencia de la propia capacidad para actuar como intermediario cultural entre la cultura propia y la española:
  - Superar y compensar los vacíos de conocimiento que puedan darse durante las situaciones cotidianas de interacción social, mediante estrategias, conocimientos y destrezas que le permitan actuar con eficacia y adecuación a las normas y convenciones sociales que rigen la interacción.
  - Desarrollar una conciencia sobre su identidad intercultural que le permita operar en su medio habitual y hacer frente a malentendidos y conflictos culturales.
  - Desarrollar estrategias para establecer contacto con otras culturas, seleccionando, en las situaciones interculturales, los aspectos de la propia cultura susceptibles de ser explicados a las personas que no comparten el mismo fondo común.

El alumno, en el desarrollo de la dimensión de aprendiente autónomo, llegará a:

4. Hacerse con el control de algunos factores que inciden en el aprendizaje y formular sus metas de aprendizaje teniendo en cuenta los resultados y las exigencias del programa:

- Identificar sus puntos fuertes como aprendiente de lenguas y fortalecer su autonomía en esos aspectos.
  - Adaptar periódicamente sus metas y objetivos de aprendizaje y uso de la lengua a las propias necesidades, teniendo en cuenta los objetivos y los contenidos del programa y las propias condiciones personales (grado de dominio, lagunas y dificultades, deseos y necesidades, tiempo disponible, etc.).
  - Valorar los progresos de su aprendizaje y contrastar sus propias percepciones y valoraciones con las de evaluadores externos (compañeros, profesor, hablantes nativos, etc.).
5. Aprovechar las posibilidades que ofrecen los recursos que tiene a su disposición:
- Seleccionar los recursos adecuados para consultar una duda, practicar o reforzar un contenido, etc.
  - Elaborar materiales y recursos propios, destinados al refuerzo o al aprendizaje autodirigido, a partir de los modelos y sugerencias proporcionados por los compañeros, el profesor y los materiales de enseñanza.
6. Analizar la influencia de los factores psicoafectivos en el proceso de aprendizaje y contribuir a la creación y mantenimiento de relaciones de colaboración entre los miembros del grupo:
- Reconocer en uno mismo las competencias personales que pueden favorecer el proceso de aprendizaje de lenguas (conocimientos, habilidades y destrezas, capacidad para regular las propias emociones, etc.).
  - Desarrollar estrategias para ejercer control sobre los sentimientos que pueden interferir de forma negativa en el proceso de aprendizaje.
  - Contribuir con el profesor y los compañeros a la creación y mantenimiento de un clima adecuado de trabajo en grupo, participando eficazmente en las tareas que se realizan en grupo con intervenciones, respuestas, sugerencias y evaluaciones.
7. Experimentar el uso estratégico de nuevos procedimientos durante el proceso de aprendizaje y uso de la lengua:
- Flexibilizar y ampliar el uso estratégico de procedimientos de aprendizaje.
  - Tomar conciencia del uso y del desarrollo que hace de estrategias en relación con el tipo de tareas que realiza.
  - Profundizar en el uso de procedimientos metacognitivos (planificación, ejecución, evaluación y reparación) durante la realización de las tareas.

## ORIENTACIONES METODOLÓGICAS

La etapa B, correspondiente al estadio de “usuario independiente” del MCER, comprende los niveles en los que se produce un gradual avance del alumno en el dominio de las distintas categorías de aprendizaje y uso de la lengua y su progresiva capacidad de relacionarlas de modo significativo. El alumno dispone ya de una comprensión general del sistema de la lengua y puede desenvolverse en situaciones del entorno social próximo y del centro escolar que requieren la aplicación de habilidades y

estrategias de comunicación capaces de dar respuesta a necesidades comunicativas de mayor alcance. La posibilidad de expresar sentimientos, matices de significado, planes y expectativas, así como el desarrollo de habilidades discursivas, permiten al alumno participar en transacciones e interacciones orales de modo cada vez más eficaz, y la ampliación gradual de sus capacidades le va confiriendo mayor seguridad en su actuación lingüística.

En esta etapa las transacciones e interacciones en las que se espera que el alumno sea capaz de participar se llevan a cabo, más allá del entorno escolar, en ámbitos del espacio público, como tiendas y lugares de ocio -cines, museos- donde el alumno acude acompañado de familiares o amigos. Se trata de situaciones que tienen que ver con necesidades habituales de la vida cotidiana en el ámbito familiar -y en las visitas a España o a países hispanos- relacionadas con las comidas, los horarios, las compras, los viajes y excursiones, etc., e implican ya cierta complejidad en la actuación, así como la capacidad de desenvolverse ante imprevistos como, por ejemplo, un accidente o un retraso. Los textos que es capaz de manejar el alumno deben responder a una estructura clara, desde el punto de vista de la forma y del contenido, con información explícita, y pueden estar relacionados con temas abstractos de su interés o con los contenidos de las asignaturas escolares. En las actividades de clase se espera que los textos seleccionados sean lo suficientemente ricos y variados para provocar el intercambio de puntos de vista y opiniones personales. Al igual que en la etapa anterior, todo esto tendrá que tenerlo en cuenta el profesor a la hora de seleccionar el tipo de tareas y actividades más adecuado y aplicar las pautas de corrección de errores según los objetivos –de corrección formal o de eficacia comunicativa- que se persigan en cada caso.

La selección de los temas de comunicación responderá a las expectativas e intereses de los alumnos y estará vinculada a su entorno sociocultural, pero incrementando la complejidad de las cuestiones planteadas. Aspectos como el vecindario, los amigos, la alimentación en su conjunto, el deporte, el transporte, el barrio, las normas sociales y, en general, los aspectos recogidos en los contenidos culturales de la etapa, constituirán el centro de interés de las tareas y actividades que se seleccionen o diseñen para el trabajo en clase.

### *Tareas y actividades*

Los objetivos de las tareas y actividades que constituyan las unidades didácticas de esta etapa, al igual que en la anterior, deberán establecerse sobre la base de los objetivos de etapa y de nivel y tendrán en cuenta los factores que permitan hacer la adecuada gradación de dificultad. Las instrucciones que se den para realizar la tarea admiten en esta etapa un mayor grado de complejidad que en la etapa anterior y, en el desarrollo de la tarea, cabe esperar que el alumno sea capaz de procesar más información y más compleja. Pueden plantearse tareas cuya realización requiera un mayor número de pasos o actividades, así como establecer entre los pasos relaciones que impliquen un cierto nivel de procesamiento de la información, transferencia y reutilización en pasos posteriores. Se espera que el alumno disponga ya de una base general de conocimiento sobre los referentes culturales tratados en la etapa anterior, así como de los aspectos generales de carácter sociocultural, por lo que la ayuda previa del profesor para situar la tarea deberá graduarse en función de lo que sea necesario a lo largo del curso. El alumno en esta etapa es capaz de procesar la lengua en un grado mayor de corrección, fluidez y adecuación, de acuerdo con los objetivos y contenidos correspondientes. La



mayor autonomía del alumno hace que tenga una mayor confianza en sí mismo, por lo que el profesor deberá asumir una actitud de coordinación y de estímulo más que de soporte o eje en la realización de las actividades.

El tipo de actividades que constituyen las unidades incluye un abanico mucho más amplio que en la etapa anterior. En el ámbito transaccional pueden plantearse actividades como hacer reservas, seguir una secuencia de instrucciones o discutir experiencias de viajes, que requieren habilidades comunicativas de interacción relativamente complejas. Hacer planes (por ej., de vacaciones), hablar sobre los intereses y expectativas personales, intercambiar experiencias sobre acontecimientos pasados y ser capaz de hacer todo esto expresando sentimientos y emociones, requiere diseñar o seleccionar tareas que involucren a los alumnos, capten su interés y les planteen el reto de dar respuesta a lo que se requiere en cada paso.

Los textos orales y escritos responderán a las características y condicionamientos de las actuaciones lingüísticas de la etapa. Los textos serán, en todo caso, sencillos y estructurados con claridad. Los orales no requerirán una entonación marcada como en la etapa anterior y podrán ser auténticos si no suponen un nivel alto de complejidad léxica y gramatical. En los textos escritos ya no es necesario el apoyo en imágenes, aunque puede ser recomendable si la dificultad del texto lo requiriera.

#### *Tratamiento de la dimensión cultural*

En esta etapa el alumno conseguirá, gradualmente, ampliar su interpretación personal de la realidad cultural asociada al español a partir de los conocimientos que va incorporando del entorno familiar, de la escuela, de la comunidad social y de los medios de comunicación. Será capaz también de asumir cierto control de los factores que dificultan el acercamiento a nuevas realidades culturales -creencias, condicionantes, estereotipos, etc.- y estará en condiciones de desarrollar destrezas y actitudes que le proporcionen claves de interpretación de estas nuevas realidades a las que se abre. Al igual que en la etapa anterior, el profesor puede fomentar esta visión si propicia el intercambio de experiencias, la observación y la reflexión del alumno con respecto a sus actitudes personales y valoraciones. Si en la etapa A se pretendía que los alumnos comenzaran a familiarizarse con el uso estratégico de procedimientos de observación y comparación, en esta etapa debe animárseles a que ensayen distintos procedimientos y se acostumbren a aplicarlos como forma de ampliar su visión del mundo y de facilitar el desarrollo de su perspectiva intercultural.

Las tareas y actividades de clase deberán estimular el interés, la curiosidad, la apertura y la empatía hacia las distintas culturas del territorio español. Reconocer y valorar las características distintivas de estas diferentes culturas y comportamientos sociales es la forma más eficaz de avanzar en el desarrollo de la competencia cultural. Es importante en esta etapa que el alumno se perciba a sí mismo como participante en situaciones interculturales que le exigen desarrollar nuevas destrezas y actitudes. En su papel de intermediario cultural el alumno podrá seleccionar los aspectos de la cultura del país de residencia y de la cultura española que pueden ser comparables y servir así de puente entre personas que no comparten el mismo fondo común. Esta identidad cultural más equilibrada le permitirá actuar en su medio habitual y resolver malentendidos y conflictos culturales. Para que este papel sea posible el profesor deberá ayudar al alumno a que adopte una perspectiva autónoma y crítica ante la propia realidad

sociocultural e iniciarlo en la interpretación y explicación de aspectos y prácticas culturales diferentes a otras personas.

En el tratamiento de los contenidos culturales la etapa supone una evolución en el criterio de universalidad y accesibilidad. Por lo que respecta a los referentes culturales, desde los contenidos más universales y accesibles que se presentaban en las listas de la etapa A se progresa hacia contenidos que incorporan aspectos más específicos de la realidad cultural como, por ejemplo, los principales referentes de las etapas históricas de España o los principales géneros de la música popular y tradicional. Se pretende que el alumno vaya incorporando gradualmente un acervo mayor de conocimientos de los referentes culturales y, sobre todo, que sea capaz de relacionarlos de modo significativo, con el fin de que pueda disponer de claves de interpretación que le permitan enfrentarse con éxito a textos sobre hechos o acontecimientos de la realidad cultural española o alcanzar una comprensión más amplia de las costumbres y modos de vida en sus viajes a España y en sus contactos con hablantes de español. La selección de los contenidos socioculturales supone también en esta etapa una evolución, ya que se progresa desde el tratamiento de aspectos relacionados con temas cercanos a las experiencias cotidianas del alumno a un análisis más sistemático de las estructuras sociales y de los fenómenos culturales, lo que permite avanzar en la comprensión de las experiencias socioculturales de los alumnos. Así, por ejemplo, si en la etapa anterior se incluían convenciones sociales y fórmulas básicas en saludos y despedidas en el ámbito familiar más inmediato, en esta etapa se amplía el campo de actuación del alumno al ámbito público y se incluyen las convenciones sociales y los comportamientos que rigen los saludos y despedidas entre desconocidos. En esta etapa se avanza también en la comprensión de los aspectos más relacionados con las implicaciones interculturales de los hábitos y rituales, como choques culturales, conflictos y malentendidos.

### *Desarrollo de la autonomía*

En esta etapa el alumno está ya en condiciones de ver por sí mismo que los progresos en el aprendizaje dependen en gran medida del control que uno ejerza sobre factores como las actitudes, las percepciones, las creencias o el estilo de aprendizaje. Con ayuda del profesor podrá encauzar sus propias tendencias y preferencias con el fin de desarrollar eficazmente su proceso de aprendizaje y uso de la lengua. Para lograr este objetivo es importante que vaya adquiriendo progresivamente confianza en su capacidad para aprender y usar la lengua y que aproveche los recursos que tiene a su disposición (tiempos y espacios, fuentes de consulta, materiales de enseñanza, etc.) para consultar dudas y practicar o reforzar determinados contenidos.

Es importante que los alumnos establezcan, más allá del programa, sus propias metas de aprendizaje y sus objetivos personales en cuanto al uso de la lengua. En esta etapa, una vez que han tomado ya conciencia de las posibilidades que les abre el uso estratégico de procedimientos de aprendizaje, pueden sentirse más seguros a la hora de alcanzar este objetivo. Además, con ayuda del profesor, podrán sacar más partido del esfuerzo que hacen al incorporarse a un sistema nuevo y podrán advertir las ventajas que conlleva el conocimiento de otras lenguas a la hora de avanzar en el aprendizaje del español. También resultará eficaz que el alumno lleve algún tipo de registro de sus progresos en la lengua, a partir de las herramientas que proponga el profesor.

Confiar en la propia capacidad de aprender, atribuir los éxitos al propio esfuerzo y a la voluntad de superación, mantener una actitud positiva ante el error y ante la importancia de correr riesgos al practicar la lengua son factores que contribuyen a un avance decidido en el desarrollo de la autonomía. El profesor deberá tenerlo presente y reforzar este tipo de actitudes, animando al mismo tiempo a los alumnos a que se sientan libres de expresar lo que quieren y lo que sienten que necesitan. El trabajo en grupo es el ámbito idóneo para el desarrollo de actitudes favorables hacia el aprendizaje y deberán aprovecharse las tareas y actividades de clase para afianzar conductas de cooperación y reconocimiento de las aportaciones de todos. En esta etapa deberá trabajarse en la consolidación por parte del alumno de los procedimientos metacognitivos –de planificación, ejecución, evaluación y reparación- en la realización de las tareas, con el fin de ir afianzando el desarrollo consciente de las propias capacidades respecto del aprendizaje. De este modo podrán sentarse las bases para que el alumno llegue a tomar las riendas de su propio aprendizaje y pueda continuarlo por sí mismo, más allá del currículo, a lo largo de toda la vida.

## CRITERIOS DE EVALUACIÓN

Como se ha indicado en la Introducción, los criterios de evaluación que se recogen en este apartado tienen carácter general y servirán de base para la elaboración de instrumentos de evaluación más precisos y detallados, en relación con las distintas actividades comunicativas y competencias, en un segundo nivel de concreción curricular.

### Criterios de evaluación correspondientes a los objetivos de nivel

Los criterios de evaluación, en la dimensión del alumno como agente social, se enuncian en relación con las actuaciones lingüísticas previstas en los objetivos de los niveles B1 y B2, de acuerdo con el tratamiento de los distintos ámbitos –transacciones, interacciones sociales y textos- en los que se desenvuelve el alumno. Se indican, a este respecto, las condiciones y restricciones en las que debe desarrollarse la situación comunicativa, así como el nivel de logro, en distintas categorías (alcance, corrección, coherencia y cohesión, fluidez y adecuación), en el que debe situarse la actuación lingüística del alumno.

Los criterios de evaluación correspondientes a los objetivos de nivel de la dimensión del alumno como agente social son los siguientes:

#### Nivel B1

##### Condiciones y restricciones (en las que se desarrolla la actividad):

- La comunicación no se ve afectada cuando la articulación es clara y el registro utilizado es neutro.
- La presencia de varios participantes en una reunión no impide que el alumno pueda plantear su punto de vista, pero sí le resulta difícil participar en el debate.
- En las interlocuciones con nativos hispanohablantes, el alumno puede tener que pedir que estos le repitan palabras o frases.

- Las presiones de tiempo merman la capacidad del alumno para actuar oralmente o por escrito.
- Los textos serán sencillos y estructurados con claridad. Los textos orales se darán a una velocidad normal.
- No habrá distorsiones graves de sonido.
- No necesita preparación previa si se trata de temas conocidos.

#### Nivel de logro:

##### *Alcance*

- Maneja un repertorio lingüístico suficientemente amplio como para tratar asuntos cotidianos y de su interés sobre temas como la familia, las aficiones, sus intereses, los viajes y hechos relevantes actuales, aunque con dudas y circunloquios, y es capaz de destacar los aspectos que considera importantes.
- Realiza una amplia gama de funciones lingüísticas mediante los exponentes más frecuentes en registro neutro.
- Las limitaciones léxicas provocan repeticiones y dificultades en la formulación, pero es capaz de utilizar palabras sencillas que significan algo parecido a lo que quiere transmitir, pidiendo a su interlocutor que las confirme o corrija.
- Sabe inferir del contexto el significado de palabras y oraciones desconocidas cuando el texto trata de temas que le resultan conocidos.

##### *Corrección*

- Utiliza con razonable corrección un repertorio de fórmulas y estructuras habituales relacionadas con situaciones cotidianas.
- Domina el vocabulario elemental, aunque comete errores importantes cuando expresa pensamientos complejos o aborda temas y situaciones poco frecuentes.
- Tiene una pronunciación claramente comprensible, aunque comete errores de pronunciación esporádicos.
- Produce una escritura continua con ortografía, puntuación y estructuración suficientemente correctas como para ser habitualmente comprensible en toda su extensión.

##### *Coherencia y cohesión*

- Enlaza una serie de elementos breves, concretos y sencillos para crear una secuencia cohesionada y lineal.
- Sabe cómo iniciar, mantener y terminar conversaciones sencillas cara a cara sobre temas cotidianos o de interés personal.

##### *Fluidez*

- Puede mantener un discurso de cierta longitud, aunque con pausas evidentes para ordenar y corregir cuestiones de gramática y léxico.
- Realiza con razonable fluidez narraciones o descripciones sencillas, mediante una secuencia lineal de elementos.

##### *Adecuación*

- Actúa adecuadamente conforme a las normas de cortesía más importantes.
- Utiliza el registro neutro para la realización de los exponentes más habituales de una amplia gama de funciones lingüísticas.

## Nivel B2

Condiciones y restricciones (en las que se desarrolla la actividad):

- La audibilidad de los textos orales y la legibilidad de los escritos puede verse afectada por ruidos, interferencias o distorsiones de sonido, caligrafía o impresión.
- La presencia de varios participantes nativos en una discusión puede dificultar la participación eficaz del alumno en ella, si estos no modifican su discurso.
- Las presiones de tiempo pueden mermar la capacidad del alumno para actuar oralmente o por escrito, pero normalmente adapta su discurso a la cantidad de tiempo disponible.

Nivel de logro:

### *Alcance*

- Posee un nivel de lengua lo bastante amplio como para hacer descripciones claras, expresar puntos de vista y desarrollar argumentos sobre temas generales sin evidenciar la búsqueda de palabras, siendo capaz de utilizar oraciones complejas para ello.
- Dispone de un vocabulario amplio sobre temas generales y de su especialidad. Varía la formulación para evitar repeticiones, aunque las deficiencias léxicas todavía pueden provocar vacilación y circunloquios.
- Utiliza una variedad de estrategias para comprender, incluida la escucha atenta para captar las ideas principales y la identificación de claves contextuales para comprobar la comprensión.

### *Corrección*

- Manifiesta un grado relativamente alto de control gramatical. No comete errores que provoquen malentendidos y corrige casi todas sus incorrecciones.
- Posee un grado generalmente alto de precisión léxica, aunque a veces comete incorrecciones al seleccionar palabras, que no obstaculizan la comunicación.
- Posee una pronunciación y una entonación clara y natural, aunque esporádicamente comete algunos errores de pronunciación.
- Produce una escritura continua de acuerdo con las convenciones de organización y de distribución en párrafos, y con una ortografía y puntuación razonablemente correctas, aunque a veces se manifiesta en ellas la influencia de la lengua materna.

### *Coherencia y cohesión*

- Utiliza un número limitado de mecanismos de cohesión para engarzar frases en un discurso claro y coherente, aunque puede haber algunos pequeños saltos en una intervención larga.
- Utiliza circunloquios y paráfrasis para suplir las carencias de vocabulario.

- Inicia, mantiene y termina sus intervenciones adecuadamente, haciendo un uso eficaz de su turno de palabra.

### *Fluidez*

- Produce discursos con un ritmo bastante regular y, aunque puede dudar mientras busca estructuras y expresiones, provoca pocas pausas largas.
- Participa en la conversación con un grado de fluidez y espontaneidad que hace posible la interacción habitual con hablantes nativos sin producir tensión en sus interlocutores.
- Desarrolla descripciones o narraciones claras, ampliando y apoyando sus puntos de vista sobre los aspectos principales con detalles y ejemplos adecuados.
- Utiliza frases hechas para ganar tiempo con el fin de mantener su turno de palabra mientras elabora lo que va a decir.

### *Adecuación*

- Se expresa apropiadamente en situaciones diversas y se relaciona con hablantes nativos sin exigir de ellos un esfuerzo en la comunicación.
- Adapta su discurso al grado de formalidad de la situación y al receptor.
- Sabe ajustarse a los cambios de dirección, estilo y énfasis que se producen normalmente en la conversación.

Los criterios de evaluación correspondientes a los objetivos de nivel de las dimensiones del alumno como hablante intercultural y como aprendiente autónomo serán definidos en el segundo nivel de concreción curricular, sobre la base de los objetivos de etapa y sus correspondientes criterios de evaluación, teniendo en cuenta el análisis de las características y necesidades de los alumnos de cada grupo particular de las ALCE en cuanto a la competencia cultural y el desarrollo de la autonomía en el aprendizaje.

## **Criterios de evaluación correspondientes a los objetivos de etapa**

En cuanto a las dimensiones del alumno como hablante intercultural y como aprendiente autónomo, los criterios de evaluación se enuncian con respecto a los comportamientos observables del alumno y se refieren a la etapa en su conjunto, en relación con los distintos aspectos que se enuncian en los objetivos correspondientes.

Desde la perspectiva de la competencia intercultural, al observar las intervenciones del alumno en las tareas y actividades en las que participa, el profesor evaluará el grado en el que se evidencian los siguientes comportamientos:

En cuanto a la visión que tiene el alumno de la diversidad cultural y su actitud respecto del español y la cultura española (objetivo de etapa 1):

- Demuestra apertura hacia otras culturas en general, aceptando y experimentando sentimientos de simpatía hacia otras creencias y valores.
- Es capaz de identificar situaciones interculturales que suponen un choque lingüístico y cultural y algunos factores que intervienen en ellas (participantes, causas, características, etc.) y que pueden desencadenar reacciones negativas.

- Sabe reconocer conductas o actitudes cerradas u hostiles a la diversidad cultural, aunque no puede argumentar todavía de una forma profunda su propia posición respecto a las diferencias culturales.

En cuanto al conocimiento del alumno de los referentes culturales y las normas y convenciones socioculturales de España (objetivo de etapa 2):

- Maneja con cierta soltura conocimientos concretos sobre hechos culturales y puede reestructurar y modificar la información que ha interiorizado.
- Reconoce e interpreta, en las conversaciones entre hablantes nativos, algunas alusiones explícitas a datos o hechos relevantes de la vida social y política de actualidad o a valores y actitudes de los miembros de la sociedad.
- Interpreta, en las conversaciones entre hablantes nativos, los comportamientos visibles y evidentes de los participantes haciendo uso de su conocimiento sociocultural y es capaz de poner en juego este conocimiento para participar en las interacciones sociales.

En cuanto a la participación del alumno en situaciones interculturales (objetivo de etapa 3):

- Actúa con cierta eficacia y adecuación en las transacciones en las que participa en la vida diaria, sobre la base de sus conocimientos sobre establecimientos, instituciones, fuentes de información, normas y convenciones que rigen la interacción, etc., así como de las destrezas de contacto que se requieran en cada caso.
- A veces toma la iniciativa para adoptar patrones de comportamiento de la cultura española y empieza a ver hechos y situaciones desde el punto de vista de los otros.
- En diferentes situaciones marcadas culturalmente puede participar en conversaciones de forma más libre que en la etapa anterior, por ejemplo comparando y analizando diferencias, con algunas reflexiones críticas y es capaz de expresarse con cierta extensión.

Desde la perspectiva del desarrollo de la autonomía del alumno con respecto a su aprendizaje, el profesor evaluará el grado en el que se evidencian los siguientes comportamientos:

En cuanto a la conciencia del alumno sobre su propia autonomía y su capacidad de fijarse metas de aprendizaje (objetivo de etapa 4):

- Es capaz de adaptar periódicamente los objetivos de aprendizaje y uso del español a las propias necesidades, teniendo en cuenta el programa y las propias condiciones personales (grado de dominio, lagunas y dificultades, deseos y necesidades, tiempo disponible, etc.).
- Puede plantearse actividades para desarrollar el aprendizaje del español de un modo autodirigido o independiente, con la ayuda del profesor (explotación de muestras de lengua, situaciones de inmersión, etc.).
- Valora y pondera los progresos que experimenta su proceso de aprendizaje y contrasta sus propias percepciones y valoraciones con las de otras personas (el profesor, algunos compañeros, hablantes nativos, etc.).

En cuanto a la gestión de los recursos por parte del alumno (objetivo de etapa 5):

- Determina de forma independiente los usos que va a dar a los distintos componentes de los materiales de enseñanza y aprendizaje: fuentes de consulta, materiales de clase, ejercicios de refuerzo, etc.
- Elabora materiales y recursos propios destinados al refuerzo o al aprendizaje autodirigido a partir de las sugerencias del profesor (tareas, cuadernos de vocabulario, archivos de fichas, etc.).

En cuanto a los factores psicoafectivos que intervienen en el aprendizaje (objetivo de etapa 6):

- Reconoce en sí mismo las competencias personales que pueden favorecer el proceso de aprendizaje de lenguas (conocimientos y habilidades, capacidad para regular las propias emociones, etc.).
- Va tomando, de forma progresiva y voluntaria, más riesgos durante las tareas de aprendizaje y uso de la lengua.
- Reconoce, en sí mismo y en los compañeros, los comportamientos y actitudes que pueden generar conflictos o malentendidos y se muestra activo a la hora de conseguir un buen clima de trabajo en clase.

En cuanto al desarrollo de estrategias por parte del alumno (objetivo de etapa 7):

- Lleva a cabo, de forma cada vez más autónoma, un uso estratégico de los procedimientos de planificación, ejecución, evaluación y reparación de las tareas.
- Es capaz de flexibilizar, progresivamente, las propias tendencias y preferencias hacia el uso y desarrollo de estrategias, con el fin de incorporar otras nuevas.
- Es capaz de extrapolar con eficacia lo aprendido de forma consciente a nuevas situaciones de aprendizaje y uso de la lengua.

## ETAPA C

### (Nivel C1)

## OBJETIVOS

El alumno, en el desarrollo de la dimensión de agente social, será capaz de:

1. Llevar a cabo transacciones delicadas o con cierto grado de complejidad:
  - Seguir y proporcionar instrucciones extensas y complejas, incluso si incluyen información técnica, relacionadas o no con los contenidos especializados de las áreas de conocimiento escolar (instrucciones de aparatos electrónicos, montajes de bricolaje, especificaciones de productos e indicaciones para solicitar o gestionar servicios, etc.).
  - Obtener información detallada de textos extensos y complejos (artículos especializados, conferencias, debates, etc.) sobre temas relacionados o no con los contenidos especializados de las áreas de conocimiento escolar, aunque no estén bien estructurados o incluyan actitudes y opiniones tanto implícitas como explícitas,



siendo capaz de tomar notas de forma precisa y presentando resúmenes fieles al texto original

- Dar información, mediante textos orales y escritos, sobre una amplitud de temas complejos, relacionados o no con los contenidos especializados de las áreas de conocimiento escolar, utilizando los recursos lingüísticos con claridad, flexibilidad y eficacia, presentando y resaltando sus puntos de vista de forma argumentada, estructurada y con las conclusiones apropiadas, y siendo capaz de responder a las preguntas que se le formulen casi sin esfuerzo
  - Realizar descripciones y narraciones complejas sobre una variedad amplia de temas, generales o especializados, reales o ficticios, integrando otros temas, desarrollando aspectos concretos y estableciendo relaciones y terminando con una conclusión apropiada, siendo capaz de resaltar lo que considera importante y de hacer uso de las dimensiones emocional, alusiva y humorística del lenguaje
  - Obtener y proporcionar bienes y servicios específicos para satisfacer necesidades complejas y resolver incidencias (quejas y reclamaciones poco habituales, trámites y gestiones poco habituales, accidentes, enfermedades, etc.), proporcionando detalles y explicaciones sin apenas esfuerzo y reaccionando de forma persuasiva
2. Participar y tomar la iniciativa en interacciones sociales dentro de la comunidad o de las comunidades sociales y académicas en las que se integre:
- Participar en conversaciones formales e informales, sobre temas complejos y abstractos, relacionados o no con los contenidos especializados de las áreas de conocimiento escolar, produciendo un discurso fluido, espontáneo y cohesionado, tomando la palabra, argumentando su postura de forma convincente, rebatiendo argumentaciones y persuadiendo de forma convincente a sus interlocutores
  - Participar en la mayoría de situaciones sociales de diferentes ámbitos (familiar, público, académico), tomando la iniciativa cuando sea necesario, de acuerdo con las convenciones propias de la comunidad en la que se integra el alumno, siendo capaz de adecuar con razonable eficacia su registro a la situación y a los interlocutores (para dar la bienvenida, solicitar ser presentado, formular, aceptar y rechazar invitaciones, etc.)
3. Desenvolverse con textos orales o escritos de cierta extensión y complejidad, de situaciones y temas variados:
- Comprender y transferir la información de textos orales y escritos de cierta extensión y complejidad (documentación especializada, como instrucciones técnicas de un aparato electrónico, una solicitud de acceso a una universidad, artículos especializados, debates, y relacionada con contenidos especializados de las áreas de conocimiento escolar), aunque incluyan coloquialismos o frases idiomáticas, siendo capaz de identificar detalles sutiles que reflejan actitudes u opiniones tanto implícitas como explícitas
  - Producir textos claros, detallados y bien estructurados (presentaciones, exposiciones, cartas, resúmenes, etc.) sobre temas complejos de ámbitos especializados, utilizando un repertorio lingüístico amplio, siendo capaz de resaltar las ideas principales, integrar otros temas, defender puntos de vista con ejemplos adecuados, utilizar la entonación para transmitir matices sutiles de significado y hacer uso de las dimensiones emocional, alusiva y humorística del lenguaje

El alumno, en el desarrollo de la dimensión de hablante intercultural, llegará a:

4. Aprovechar la diversidad cultural como una fuente de enriquecimiento de la propia competencia intercultural, desarrollando un control consciente de las actitudes y factores afectivos personales en relación con otras culturas en general y con las culturas de los países hispanos en particular:
  - Ejercer un control consciente e interiorizar los procedimientos y estrategias que permiten interpretar y aproximarse a otras realidades culturales en general y a las de los países hispanos en particular.
  - Mostrar una actitud abierta y un alto grado de sensibilidad hacia otras culturas, en particular hacia las de España e Hispanoamérica.
  - Controlar conscientemente las actitudes y factores afectivos personales a partir de una conciencia intercultural amplia y comprensiva ante situaciones de choque o estrés cultural para evitar la intolerancia y el rechazo hacia otras tradiciones y formas de vida.
5. Incorporar al propio acervo cultural una visión amplia y crítica de los referentes culturales de España y los más representativos de Hispanoamérica y adoptar una perspectiva intercultural comprensiva de los valores, las actitudes y los comportamientos que se dan en la vida social española:
  - Profundizar en el nivel de información de los aspectos culturales españoles de carácter factual y acercarse a los principales referentes culturales de Hispanoamérica, siendo capaz de hacer comparaciones y valoraciones críticas desde una perspectiva intercultural.
  - Analizar y valorar las actitudes, los comportamientos, las creencias, las relaciones sociales y los valores morales de los países hispanos desde una perspectiva abierta y amplia.
  - Adoptar una perspectiva intercultural integradora, que facilite la armonía de las actitudes, las creencias y los valores de la cultura española y la del país de residencia, fortaleciendo, así, una identidad intercultural más amplia.
6. Desenvolverse con fluidez en situaciones interculturales complejas y delicadas, asumiendo, cuando sea preciso, el papel de intermediario cultural entre la cultura del país de residencia y la española:
  - Desarrollar estrategias que le permitan desenvolverse con relativa comodidad en situaciones interculturales complejas y delicadas, para asegurar una comunicación satisfactoria y completa.
  - Afrontar con eficacia la mayoría de las situaciones en las que se producen malentendidos culturales, se vea o no involucrado directamente en ellas, siendo capaz, en última instancia, de mediar de forma eficaz entre miembros de diferentes culturas.

El alumno, en el desarrollo de la dimensión de aprendiente autónomo, llegará a:

7. Gestionar de forma consciente y autónoma el aprendizaje, negociando el programa a partir de las propias metas y las del resto del grupo, planificando el propio proceso de aprendizaje y obteniendo el máximo provecho de los recursos disponibles:

- Tomar medidas para hacerse con el control consciente de aquellos aspectos del aprendizaje sobre los que aún no es plenamente autónomo.
  - Contribuir a las decisiones que se tomen respecto al programa y desplazar hacia el aprendizaje autodirigido las metas personales a las que el programa no dé respuesta.
  - Formular objetivos, identificar contenidos, seleccionar y realizar tareas y evaluar los progresos y resultados, para satisfacer las propias necesidades de aprendizaje.
  - Buscar recursos y oportunidades para el aprendizaje (fuentes de consulta, materiales de enseñanza, situaciones de comunicación, etc.).
8. Ejercer control consciente sobre los factores psicoafectivos que influyen en el proceso de aprendizaje, creando y manteniendo un clima de colaboración, cordialidad y confianza entre los miembros del grupo:
- Establecer control consciente sobre las actitudes que influyen en el proceso de aprendizaje y uso de la lengua (motivación, ansiedad, capacidad de correr riesgos, actitud hacia el error, etc.), poniendo especial atención en aquellos aspectos que puedan afectar negativamente a la propia imagen como aprendiente de lenguas.
  - Buscar de forma voluntaria y consciente ocasiones para poner en juego los nuevos recursos que incorpora, empleando los procedimientos adecuados (gestión de los recursos, planificación del aprendizaje, control de factores afectivos, etc.).
  - Contribuir de forma consciente, activa y eficaz a la creación y mantenimiento de un clima adecuado para el trabajo en grupo y neutralizar, cuando sea necesario, conflictos que impidan el buen funcionamiento del grupo.
9. Desarrollar por propia iniciativa nuevas estrategias durante el proceso de aprendizaje y uso de la lengua:
- Incorporar por propia iniciativa nuevas estrategias de aprendizaje.
  - Seleccionar, de forma consciente, las estrategias adecuadas en función de los objetivos de las tareas, los factores contextuales y el tipo de conocimiento que se actualiza.
  - Transferir, de forma consciente y sistemática, las estrategias que se van incorporando a otras situaciones, tareas o áreas de aprendizaje y uso de la lengua.

## ORIENTACIONES METODOLÓGICAS

La etapa C comprende el primer nivel -C1- de los dos que constituyen el estadio de “usuario competente” del MCER. De acuerdo con la caracterización general que hace el MCER, el nivel C1 prevé que el alumno sea capaz de expresarse de forma fluida y espontánea sin muestras muy evidentes de esfuerzo para encontrar la expresión adecuada y que haga un uso flexible y efectivo de la lengua con fines sociales y académicos. Prevé también habilitar al alumno para que sea capaz de comprender una amplia variedad de textos extensos y con cierto nivel de exigencia, así como reconocer en ellos sentidos implícitos. El alumno deberá ser capaz, además, de producir textos claros, bien estructurados y detallados sobre temas de cierta complejidad, mostrando un uso correcto de los mecanismos de organización, articulación y cohesión del texto. Esto supone un nivel de “dominio operativo eficaz” de la lengua, que posibilita para desenvolverse en un abanico muy amplio de transacciones e interacciones sociales y que

permite desenvolverse con gran variedad de textos, sobre la base de un conocimiento ya avanzando de las características propias de los distintos géneros. En este nivel la labor del profesor será cada vez más orientar al alumno en las posibilidades que tiene a su disposición de avanzar en el conocimiento de la lengua y darle instrumentos para que pueda profundizar en las reglas y convenciones que requiere una adecuada participación en las situaciones de comunicación.

La actuación lingüística del alumno alcanzará en esta etapa un espectro más amplio en cuanto a los ámbitos en los que se desarrollan las situaciones comunicativas, con una mayor presencia del ámbito público, una exigencia mayor en cuanto a las habilidades que requiere el ámbito académico y una aproximación, mediante el conocimiento de los referentes culturales y socioculturales, a los aspectos más significativos del ámbito profesional. Se diversifica el círculo de comunidades sociales y académicas al que tiene acceso al alumno, ya que sus propias circunstancias de edad y madurez requieren establecer un abanico más amplio de relaciones. Las transacciones a las que se enfrenta el alumno tienen que ver con todo tipo de necesidades, no solo las habituales y cotidianas, e incluyen habilidades como pedir información sobre estudios, centros educativos y universidades, entender instrucciones técnicas de cierta complejidad, adquirir bienes que requieran permisos o trámites especiales, etc. Las interacciones sociales en las que ha de ser capaz de participar el alumno pueden producirse en cualquiera de las esferas de la vida social del alumno, con personas de confianza o personas que no conoce, que muestran mayor o menor cooperación, y los temas que pueden darse en las conversaciones pueden ser tanto abstractos como complejos y no siempre sobre asuntos que le resulten familiares. Los textos que habrá de manejar el alumno en esta etapa pueden tratar sobre temas abstractos y presentan un desarrollo de cierta extensión. Se incluyen textos literarios que acompañan a la ampliación de los conocimientos sobre referentes culturales de España y del mundo hispanico. La información que contienen los textos que se procesan puede incluir la ironía y el humor, lo que requiere un cierto desarrollo de la competencia intercultural. El alumno debe estar en condiciones de abordar temas técnicos o con cierto grado de especialización y emplear registros no habituales. Los textos orales podrán contener algunos coloquialismos, frases hechas y expresiones idiomáticas que el alumno irá incorporando con ayuda del profesor.

### *Tareas y actividades*

Al igual que en las etapas anteriores, los objetivos de las tareas y actividades de las unidades didácticas se establecerán sobre la base de los objetivos de la etapa. Al tratarse de un nivel avanzado, el alumno está en condiciones de comprender prácticamente todo tipo de instrucciones que se den para el desarrollo de las tareas. Las posibilidades en cuanto al planteamiento de las actividades abarcarán distintos niveles de complejidad tanto en el material lingüístico que sirva de base para las actividades como en el procesamiento de la lengua que se requiera en los distintos pasos de la tarea. El espectro de temas es ahora sensiblemente más amplio, por cuanto se han ido incorporando gradualmente referentes culturales y aspectos de la realidad sociocultural que permiten una comprensión más amplia y diversificada de la realidad española.

El tipo de actividades que conforman las tareas de las unidades didácticas incluye actuaciones lingüísticas más complejas, que conllevan el procesamiento de un registro amplio de léxico y un dominio avanzado de las convenciones pragmáticas, por lo que

los factores de adecuación sociolingüística pueden ser por sí mismos objetivos de las tareas que se propongan. Los alumnos están en condiciones de realizar actividades como variar el estilo conversacional según el oyente, utilizar estrategias de conversación como tomar turnos y mantener la palabra, narrar anécdotas e historias personales, discutir problemas y ofrecer soluciones o informar de lo que otros han dicho. Son capaces también de escuchar o leer textos imaginativos por placer e incluso escribir textos cortos de creación con el uso de ciertos recursos estilísticos.

Los textos orales y escritos presentan en esta etapa cierto grado de complejidad léxica y gramatical, sin que sea necesario un tratamiento especial que los haga accesibles, ya que el alumno puede enfrentarse a un variado abanico de muestras de textos en condiciones similares a las de los hablantes nativos. La intervención del profesor será necesaria solo para aclarar o matizar aspectos de la lengua o de contexto, sin que sea necesaria la adaptación de nivel o la manipulación del contenido.

### *Tratamiento de la dimensión cultural*

En la visión de la diversidad cultural del alumno esta etapa supone un salto cualitativo, en la medida en que implica la búsqueda y el uso consciente de procedimientos y estrategias para superar estereotipos culturales y actitudes etnocéntricas. La interpretación de las diferentes realidades culturales desde una perspectiva plurilingüe y pluricultural, ya iniciada en la etapa anterior, se consolida ahora mediante la incorporación y la activación estratégica de conocimientos nuevos y destrezas y actitudes que ponen en juego una sensibilidad mayor hacia la pluralidad cultural. Los procedimientos de observación y comparación, presentes a lo largo del currículo, se van incorporando a la forma de actuar del alumno, que es capaz ahora de sacar mayor provecho de sus experiencias culturales de todo tipo.

En esta etapa se espera del alumno que sea ya capaz de tomar la iniciativa en su interés por otras culturas con una actitud de apertura, empatía y sensibilidad, haciendo un uso consciente de estrategias y procedimientos tanto aprendidos como nuevos. El desarrollo de actitudes de tolerancia y apertura y la posibilidad cada vez mayor de controlar situaciones de choque y estrés lingüístico y cultural conforman una competencia cultural avanzada. Los contenidos culturales y socioculturales de la etapa suponen el acceso a un abanico más amplio de información, de diferentes épocas, en el caso de los contenidos culturales, y con distintas perspectivas de análisis, en el caso de los socioculturales. Se persigue que el alumno pueda aplicar un análisis crítico, desde una perspectiva intercultural, a la hora de considerar los productos y los hechos del patrimonio cultural de España y, en cierta medida, de Hispanoamérica y que busque los puntos de encuentro entre las culturas de los países hispanos en general y la cultura del país de residencia. En el ámbito sociocultural, los procedimientos de observación y de análisis permitirán al alumno valorar desde una perspectiva crítica el comportamiento social y las percepciones y las actitudes de la nueva realidad a la que accede, poniendo mayor énfasis en lo común que en lo divergente. En el tratamiento de los contenidos culturales esta fase presenta aspectos diacrónicos de tendencias y autores de la realidad cultural española, e incorpora, en un apartado específico al hilo de las distintas categorías, aspectos relevantes de la realidad cultural de Hispanoamérica, como pueden ser, por ejemplo, los principales referentes de diferentes etapas históricas o los grandes movimientos y tendencias de la historia de la literatura.

Es importante en esta etapa que el alumno busque por sí mismo los procedimientos para afrontar transacciones complicadas y que sea capaz de desenvolverse con suficiente comodidad en interacciones en las que se den estereotipos, sobrentendidos, ironía, etc. También habrá que capacitar al alumno para que pueda procesar textos cuya interpretación precise el conocimiento de las claves que comparten los hablantes nativos -memoria histórica, fondo cultural compartido, etc.-. Como intermediario cultural el alumno será capaz de tomar iniciativas en el desarrollo de habilidades que le permitan mantener contacto con otras culturas, ayudar a otras personas a hacerlo y mediar en situaciones que puedan suponer algún tipo de conflicto o malentendido.

### *Desarrollo de la autonomía*

El progreso en el desarrollo de la autonomía en el aprendizaje supone en esta etapa lograr el objetivo de que el alumno alcance un control consciente de los factores que intervienen en el proceso de aprendizaje y que sea capaz de buscar por sí mismo nuevas formas de lograr un aprendizaje más rápido y eficaz. El profesor deberá ayudar al alumno a que tome decisiones respecto al programa, para lo que deberá mostrarse flexible y atento a las necesidades particulares de los miembros del grupo. Y deberá poner los medios para que el alumno pueda alcanzar mediante el aprendizaje autodirigido las metas personales que él mismo se plantee y a las el programa no dé respuesta. El alumno tiene ya preparación suficiente para formular sus propios objetivos, identificar los contenidos que necesita, seleccionar las actividades adecuadas y evaluar sus progresos y resultados para satisfacer sus propias necesidades de aprendizaje y uso de la lengua. El profesor deberá acompañarlo en este proceso y darle en todo momento las orientaciones que vaya necesitando.

La creación de relaciones de cordialidad, confianza y cooperación con el grupo, así como el conocimiento del potencial propio y el de los compañeros, son factores que cobran ahora una nueva dimensión y permiten obtener el máximo provecho para todos. Una vez identificado el propio estilo de aprendizaje, la posibilidad de experimentar y evaluar nuevos procedimientos que se adecuen mejor al propio estilo y a las tareas que se realizan en cada momento es un modo de avanzar en el desarrollo a lo largo plazo del interés por la lengua y el aprendizaje. A medida que va consolidando su autonomía el alumno será más capaz de transferir, de forma consciente y sistemática, las estrategias que va incorporando a nuevas situaciones, tareas o áreas de aprendizaje y uso de la lengua. Este avance se llevará a cabo, siempre con la ayuda del profesor, a partir de una actitud del alumno comprometida con el logro de objetivos personales a lo largo de toda la vida.

## CRITERIOS DE EVALUACIÓN

Como se ha indicado en las etapas anteriores, los criterios de evaluación que se recogen en este apartado tienen carácter general y servirán de base para la elaboración de instrumentos de evaluación más precisos y detallados, en relación con las distintas actividades comunicativas y competencias, en un segundo nivel de concreción curricular.

### Criterios de evaluación

Los criterios de evaluación correspondientes a los objetivos del alumno como agente social se enuncian en relación con las actuaciones lingüísticas previstas en los objetivos, de acuerdo con el tratamiento de los distintos ámbitos –transacciones, interacciones sociales y textos- en los que se desenvuelve el alumno. Se indican, a este respecto, las condiciones y restricciones en las que se debe desarrollarse de la situación comunicativa, así como el nivel de logro, en distintas categorías (alcance, corrección, coherencia y cohesión, fluidez y adecuación), en el que debe situarse la actuación lingüística del alumno. Los criterios de evaluación son los siguientes:

Condiciones y restricciones (en las que se desarrolla la actividad):

- La audibilidad de los textos orales y la legibilidad de los escritos puede verse afectada por ruidos, interferencias o distorsiones de sonido, caligrafía o impresión.
- La presencia de varios participantes nativos en una discusión no dificulta la participación eficaz del alumno en ella.
- Bajo presiones de tiempo, el alumno adapta su discurso a la cantidad de tiempo disponible.

Nivel de logro:

*Alcance*

- Tiene un buen dominio de un amplio abanico de recursos lingüísticos, que le permite escoger la formulación más adecuada para expresarse con claridad y estilo apropiado sobre una gran variedad de temas generales, académicos, profesionales y de ocio sin tener que restringir lo que quiere decir.
- Dispone de un amplio repertorio léxico que le permite superar con soltura sus deficiencias mediante circunloquios. Apenas se le nota que busca expresiones o que utiliza estrategias de evitación. Tiene un buen dominio de expresiones idiomáticas y coloquiales.
- Utiliza claves contextuales, gramaticales y léxicas para inferir la actitud, la predisposición mental y las intenciones y para prever lo que va a ocurrir.
- Sorteas las dificultades que encuentra formulando de modo distinto aquello que quiere comunicar, sin interrumpir por ello la fluidez del discurso.

*Corrección*

- Mantiene un alto grado de corrección gramatical de modo sistemático. Comete pocos errores y apenas se notan.
- Tiene un alto grado de precisión léxica, aunque comete pequeños y esporádicos deslices.
- Tiene un alto dominio de la pronunciación y la entonación, siendo capaz de variar la entonación cuando necesita resaltar algo o para expresar ciertos matices sutiles de significado.
- Escribe con una estructura, distribución en párrafos y puntuación correctas. La ortografía también es correcta, salvo deslices de carácter esporádico.

*Coherencia y cohesión*

- Produce un discurso claro, fluido y bien estructurado, mostrando un uso adecuado de criterios de organización, conectores y mecanismos de cohesión.
- Selecciona la frase apropiada de entre una serie de posibles enunciados con el fin de tomar la palabra o de ganar tiempo para pensar mientras mantiene el turno.

### *Fluidez oral*

- Se expresa con fluidez y espontaneidad, con pocas vacilaciones. Solo un tema conceptualmente difícil puede obstaculizar la fluidez natural del discurso.
- Realiza descripciones y narraciones detalladas integrando varios temas, desarrollando aspectos concretos y terminando con una conclusión apropiada.
- Relaciona sus intervenciones con los demás interlocutores de forma fluida sin muestras muy evidentes de esfuerzo para encontrar la expresión adecuada.

### *Adecuación*

- Utiliza la lengua con flexibilidad y eficacia para fines sociales, incluyendo los usos emocional, alusivo y humorístico.
- Reconoce una gran diversidad de expresiones idiomáticas y coloquiales, y aprecia cambios de registro; sin embargo, puede que necesite confirmar detalles esporádicos, sobre todo si el acento es desconocido.
- Actúa correctamente con bastante naturalidad eligiendo las frases adecuadas para introducir sus comentarios con el fin de tomar, mantener, dar la palabra, concluir sus intervenciones o tomarse tiempo para pensar.
- Utiliza la lengua y las normas de cortesía con flexibilidad y eficacia en situaciones formales e informales y en situaciones interculturales.
- Utiliza el registro adecuado a cada tipo de situación y se desenvuelve en distintos registros (familiar, neutro, formal, etc.).

En cuanto a las dimensiones del alumno como hablante intercultural y como aprendiente autónomo, los criterios de evaluación se enuncian con respecto a los comportamientos observables del alumno, en relación con los distintos aspectos que se recogen en los objetivos correspondientes.

Desde la perspectiva de la competencia intercultural, al observar las intervenciones del alumno en las tareas y actividades en las que participa, el profesor evaluará el grado en el que se evidencian los siguientes comportamientos:

En cuanto a la visión que tiene el alumno de la diversidad cultural y su actitud respecto del español y la cultura española (objetivo 4):

- Es capaz de expresar adecuadamente su postura hacia las situaciones culturalmente diferentes y hacia los comportamientos marcados culturalmente.
- Muestra interés por incorporar el conocimiento necesario para interpretar y comprender nuevos aspectos de la cultura de España y los países hispanos (valores y creencias religiosas, sociales y políticas, aspectos sociolingüísticos, etc.).
- Es capaz de expresar empatía hacia situaciones representativas de distintas culturas y muestra respeto hacia los otros, sus creencias y valores.
- Afronta con naturalidad, aplicando su competencia intercultural, situaciones en las que se da incertidumbre por falta de referentes para interpretar lo que ocurre.



En cuanto al conocimiento del alumno de los referentes culturales de España y los países hispanos y las normas y convenciones socioculturales (objetivo 5):

- Utiliza de forma eficaz el conocimiento declarativo –referentes sobre las instituciones, la organización territorial, las infraestructuras y servicios, etc.- para realizar con éxito transacciones de cierta complejidad, hacer uso de servicios, consultar textos, interpretar documentos, etc.
- Se desenvuelve con soltura en las interacciones que se producen en el ámbito público gracias a su conocimiento de las normas y convenciones sociales básicas.
- Puede hablar, explicar y comentar las diferencias culturales aprendidas, contrastándolas con su propia experiencia, y las tradiciones locales y nacionales.
- Se muestra activo, al observar interacciones entre hablantes nativos, en incorporar nuevos conocimientos en cuanto a creencias, valores, símbolos, etc., que le permitirán interpretar de forma adecuada los comportamientos, actitudes, opiniones, etc.
- Es capaz de interpretar el significado de los textos que contengan referencias socioculturales explícitas y, en ocasiones, implícitas (referencias históricas y culturales, claves de ironía o humor, etc.).

En cuanto a la participación del alumno en situaciones interculturales (objetivo 6):

- Es capaz de participar en conversaciones en diferentes situaciones culturalmente marcadas, expresando, comparando y analizando de forma crítica y reflexionando sobre las diferencias.
- Selecciona y pone en juego las estrategias adecuadas que le permitan salvar las lagunas en relación con el fondo común que comparten los hablantes nativos al comunicarse, de manera que la comunicación fluya.
- Puede desempeñar el papel de mediador en los encuentros culturales, maneja la ambigüedad y ofrece ayuda y apoyo a los otros, demostrando que el propio punto de vista está condicionado culturalmente.
- Puede identificar, desde diferentes perspectivas culturales, algunas situaciones de conflicto relacionadas con prácticas, valores o significaciones divergentes entre miembros de diferentes culturas.
- Es capaz de interpretar documentos y textos de la cultura española adoptando una perspectiva intercultural, con el fin de transmitirlos a personas de otras culturas.

Desde la perspectiva del desarrollo de la autonomía del alumno con respecto a su aprendizaje, el profesor evaluará el grado en el que se evidencian los siguientes comportamientos:

En cuanto a la conciencia del alumno sobre su propia autonomía y su capacidad de fijarse metas de aprendizaje y gestionar los recursos de aprendizaje (objetivo 7):

- Es capaz de definir con precisión sus propias metas y objetivos de aprendizaje y uso del español, así como el grado de corrección que se precisa alcanzar y las formas de suplir eventuales carencias.
- Toma iniciativas para hacerse con el control de los aspectos del aprendizaje sobre los que aún no lo ejerce (desarrollo de estrategias, gestión de recursos, autoevaluación, etc.).

- Es activo en la búsqueda de nuevas formas de desarrollar el proceso de aprendizaje, avanzando en el uso estratégico de procedimientos (modalidades de trabajo, tipología de tareas, selección, procesamiento y recuperación de la información, etc.).
- Selecciona los recursos que resulten más apropiados y útiles en la realización de cada tarea (diccionarios, fuentes de consulta, etc.).
- Identifica los objetivos personales que puede alcanzar por medio del aprendizaje autodirigido y selecciona los recursos necesarios (fuentes de consulta, lecturas graduadas, ejercicios en diferentes soportes, etc.).

En cuanto a los factores psicoafectivos que intervienen en el aprendizaje (objetivo 8):

- Refuerza de forma consciente los sentimientos y las actitudes positivas hacia el aprendizaje y uso de la lengua (desafío, curiosidad, refuerzo positivo, control de las reacciones negativas etc.).
- Atribuye los errores a causas concretas (carencia de recursos, fallos en la planificación y en la ejecución de las tareas, etc.) y repara los propios errores aplicando y diversificando procedimientos y desarrollando nuevas estrategias.
- Contribuye a prevenir, evitar o neutralizar eventuales conflictos que impidan o deterioren el buen funcionamiento del grupo.
- Acepta e integra de forma provechosa en el propio proceso de aprendizaje la evaluación que realizan los compañeros del grupo.

En cuanto al desarrollo de estrategias por parte del alumno (objetivo 9):

- Selecciona las estrategias adecuadas en función de los objetivos de las tareas, los factores contextuales y el tipo de conocimiento que se requiere.
- Transfiere, de forma sistemática, las estrategias que va incorporando a otras situaciones, tareas o áreas de aprendizaje y uso de la lengua.
- Emplea el conocimiento metalingüístico para la interpretación de nuevos fenómenos del sistema de la lengua a los que se enfrenta (inferencia de reglas, sistematizaciones, etc.).

**(2012) Diseño y administración de cuestionarios sobre actitudes en el currículo de español como lengua extranjera**

Universidad Antonio de Nebrija, Departamento de Lenguas Aplicadas, Diploma de Estudios Avanzados (DEA) en Lingüística Aplicada a la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera. Madrid, 2012.

(Autor único) (Obra monográfica, publicación académica)



Diseño y administración de cuestionarios sobre actitudes en  
el currículo de español como lengua extranjera

Álvaro García Santa-Cecilia

Departamento de Lenguas Aplicadas  
Universidad Antonio de Nebrija

Diploma de Estudios Avanzados (DEA) en Lingüística Aplicada a la  
Enseñanza del Español como Lengua Extranjera

Año de entrega del trabajo: 2012



Trabajo de Investigación Tutelado

Diseño y administración de cuestionarios sobre actitudes en el  
currículo de español como lengua extranjera

Álvaro García Santa-Cecilia

Departamento de Lenguas Aplicadas  
Universidad Antonio de Nebrija

Diploma de Estudios Avanzados (DEA) en Lingüística Aplicada a la Enseñanza  
del Español como Lengua Extranjera

Fecha de entrega del trabajo: 9-1-2012

Nombre de la tutora: Dra. Marta Baralo Otonello

## Índice

### Agradecimientos [v]

### Índice de tablas

Tabla 1. <i>Componentes del análisis de la fase de diseño de los cuestionarios</i>	34
Tabla 2. <i>Componentes del análisis de la fase de administración de los cuestionarios</i>	35
Tabla 3. <i>Modalidades y tipos de formatos de preguntas de respuesta cerrada</i>	46
Tabla 4. <i>Temas, datos y preguntas del cuestionario C1/Cultura del aula</i>	67
Tabla 5. <i>Temas, datos y preguntas del cuestionario C2/Tendencias y preferencias respecto al aprendizaje</i>	68
Tabla 6. <i>Temas, datos y preguntas de los cuestionarios C3/Factores educativos y C4/Tabúes</i>	69
Tabla 7. <i>Temas, datos y preguntas del cuestionario C7/Creencias, actitudes y expectativas respecto a la enseñanza y el aprendizaje de lenguas extranjeras</i>	72

### 1. Introducción 1

### 2. Marco teórico 5

### 3. Estado de la cuestión 11

- 3.1. Fase de diseño de los cuestionarios 15
- 3.2. Fase de administración de los cuestionarios 21

### 4. Método 25

- 4.1. Preguntas de investigación 25
- 4.2. Características del estudio 26
- 4.3. Participantes 31
- 4.4. Forma de recogida de datos 32
- 4.5. Procedimiento 32

### 5. Bases para el análisis de los cuestionarios 37

- 5.1. Bases para el análisis del diseño de los cuestionarios 37
  - 5.1.1. Aspectos generales 39
    - 5.1.1.1. Extensión del cuestionario 39
    - 5.1.1.2. Presentación del cuestionario 39
    - 5.1.1.3. Temas sensibles 40
  - 5.1.2. Componentes principales 41
    - 5.1.2.1. Título 41
    - 5.1.2.2. Instrucciones 42
    - 5.1.2.3. Información adicional 43
  - 5.1.3. Contenido y función de los cuestionarios 43
    - 5.1.3.1. Contenido 43

5.1.3.2. Función	44
5.1.4. Tratamiento de las preguntas	44
5.1.4.1. Formato	44
5.1.4.2. Escalas múltiples	46
5.1.4.3. Redacción de las preguntas	47
5.1.4.4. Agrupamiento y ordenación	49
5.1.5. Ensayo de los cuestionarios y edición	50
5.1.5.1. Ensayo	50
5.1.5.2. Edición	52
5.2. Bases para el análisis de la administración de los cuestionarios	53
5.2.1. Caracterización de la muestra	54
5.2.1.1. Tipo de muestreo	54
5.2.1.2. Tamaño de la muestra	56
5.2.2. Administración de los cuestionarios	57
5.2.2.1. Administración a distancia	57
5.2.2.2. Administración en grupo	57
5.2.3. Confidencialidad y aspectos éticos	58
5.2.3.1. Confidencialidad	58
5.2.3.2. Aspectos éticos	59
<b>6. Resultados</b>	<b>65</b>
6.1. Análisis de los cuestionarios en cuanto a su diseño	61
6.1.1. Aspectos generales	63
6.1.2. Componentes principales	65
6.1.3. Contenido y función de los cuestionarios	66
6.1.4. Tratamiento de las preguntas	75
6.1.5. Ensayo de los cuestionarios y edición	86
6.2. Análisis de la administración de los cuestionarios	88
6.2.1. Caracterización de la muestra	89
6.2.2. Administración de los cuestionarios	98
6.2.3. Confidencialidad y aspectos éticos	99
<b>7. Discusión</b>	<b>101</b>
7.1. Implicaciones del análisis respecto a las preguntas de investigación	101
7.2. Recomendaciones para futuras investigaciones	111
<b>8. Referencias bibliográficas</b>	<b>114</b>
<b>Anejo 1.</b> Modelos de cuestionarios del programa Intracentros	[a]
<b>Anejo 2.</b> Encuesta sobre la administración de los cuestionarios de Intracentros	[r]

**Anejo 3.** Respuestas de los responsables académicos de los centros a la encuesta sobre la administración de los cuestionarios de Intracentros [u]



## Agradecimientos

El programa Intracentros, al que pertenecen los cuestionarios que son objeto de análisis en el presente trabajo, se desarrolló de forma intermitente en el Departamento de Ordenación Académica de la Dirección Académica del Instituto Cervantes, con mi coordinación como jefe del departamento, a lo largo de varios años, básicamente entre 2000 y 2005. Es el resultado del trabajo de un equipo constituido por el personal técnico del departamento, Elena Verdía y Juan Luis Montoussé, y las colaboradoras externas Susana Llorián y Conchi Rodrigo, quienes elaboraron los borradores de los modelos de cuestionarios que son objeto de análisis en el presente trabajo, así como de los protocolos de actuación correspondientes. Al excelente trabajo de este equipo debe atribuirse, por tanto, el mérito principal de la que es sin duda una base clave para la fundamentación de las decisiones de desarrollo curricular en la red de centros del Instituto.

Para la elaboración de este trabajo he contado con la aportación de responsables académicos de distintos centros del Instituto, que se encargaron en su día de coordinar los trabajos para llevar a cabo la administración de los cuestionarios en los centros en los que desempeñaban su labor. Mi agradecimiento cordial a todos ellos, que de forma tan generosa cumplieron la encuesta que les remití para recoger sus análisis: Carmen Pastor, Juan José Marrero, Judith Gil, Pablo Martínez Gila, Pedro Tena, Richard Bueno y Diana Krenn.

Gracias también a Cecilia Ainciburu, que me hizo ver el interés del que acabó siendo el enfoque definitivo de este trabajo y que con tanta dedicación me ha orientado a lo largo de su desarrollo. Y gracias, muy especialmente, a Marta Baralo, la directora de la presente investigación, por su lúcido asesoramiento y por la confianza que ha venido depositando en mí durante tantos años.

## 1. Introducción

El presente estudio tiene como objetivo general profundizar en el conocimiento del modo en que debe llevarse a cabo el diseño y la administración de los *cuestionarios* como procedimiento de obtención de datos con respecto a las actitudes de los alumnos, los profesores y otras personas relacionadas con el desarrollo del currículo. Junto con las entrevistas, los cuestionarios son los procedimientos más utilizados a la hora de obtener información que sirva a fines distintos, tanto de investigación aplicada como de toma de decisiones en los distintos procesos del desarrollo curricular. Las entrevistas y los cuestionarios conforman, de hecho, un tipo de investigación primaria, la «investigación mediante encuestas» (*survey research*)<sup>1</sup> que se relaciona de modo eficaz con la investigación cualitativa y con la investigación estadística.

A pesar de la reconocida importancia de los cuestionarios como herramienta de primer orden en el trabajo habitual de los investigadores y de los profesores, se dedica poca atención a cuidar los aspectos que permiten garantizar la calidad de las distintas decisiones y actuaciones que conlleva el proceso de construir y administrar un cuestionario (Ainciburu 2010). La idea de que cualquiera puede elaborar un cuestionario, a partir de la formulación de una serie de preguntas que se consideran pertinentes, y la relativa facilidad de su administración, especialmente cuando se trata de grupos de alumnos, anima con frecuencia a los responsables de proyectos y a los profesores a poner en marcha este procedimiento de recogida de datos. La experiencia de los investigadores demuestra que, a pesar de su aparente facilidad, el proceso de diseño y administración de cuestionarios requiere tiempo y dedicación, así como una gran dosis de atención, paciencia y cuidado de los detalles. Si esto no se tiene en cuenta es frecuente encontrarse con situaciones indeseables, bien porque los datos obtenidos no responden a lo que se pretendía investigar, bien porque la información obtenida puede adolecer de falta de rigor, con lo que se pone en duda la validez de los propios datos recogidos o su fiabilidad. Por el contrario, un buen diseño de la herramienta de obtención de datos, con un adecuado tratamiento de las preguntas que identifiquen los aspectos que se pretende investigar, así como una correcta administración de los

<sup>1</sup> Brown 2001, pp. 1 y ss.

cuestionarios, en consonancia con los principios de buenas prácticas que pueden observarse al respecto, permiten obtener resultados válidos y fiables en un clima de confianza y colaboración satisfactorio para todo el equipo de investigación.

En este asunto se centra, precisamente, el presente trabajo de investigación. Qué podemos aprender de los especialistas que han investigado las técnicas que mejor contribuyen a asegurar un buen diseño y administración de las herramientas de recogida de datos y qué conclusiones podemos sacar de la propia experiencia profesional en la utilización de cuestionarios, son perspectivas que pueden relacionarse con fines de investigación. Aplicar una metodología de investigación para llevar a cabo un análisis de los cuestionarios sobre actitudes -dirigidos a profesores, alumnos e informantes externos al currículo- respecto al aprendizaje del español sobre la base de las buenas prácticas que pueden extraerse de los estudios especializados constituye la base de este trabajo. Los cuestionarios que se analizan se han diseñado y aplicado en el contexto de un proyecto profesional de desarrollo curricular llevado a cabo por el Instituto Cervantes en las situaciones de enseñanza formal propia de su red de centros. Los resultados que se obtengan en este trabajo podrán ser de utilidad, por tanto, para todos aquellos que acometan iniciativas similares en situaciones de enseñanza de lenguas en contextos formales o institucionales. Las conclusiones que se extraigan permitirán avanzar en el objetivo de aportar conocimiento para la mejora de la praxis profesional en un aspecto de importancia decisiva para la toma de decisiones como es la correcta obtención de los datos.

La experiencia adquirida por el Instituto Cervantes en el campo del desarrollo curricular constituye una base de investigación de especial interés, por cuanto se basa en el trabajo de coordinación entre la sede central y los equipos docentes de los distintos entornos culturales y socioeducativos en los que el Instituto desarrolla su labor. El presente proyecto de investigación se sitúa, por tanto, en la perspectiva del currículo como serie de procesos identificables e integrados (Markee 1997; Graves 2000, 2008; Richards 2001), que está en la base del enfoque que fundamenta el *Plan curricular del Instituto Cervantes* desde sus primeros planteamientos en 1994, luego actualizados en la obra *Plan curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español*, de 2006. En distintas fases, desde el inicio de las actividades del Instituto Cervantes a principios de los años noventa, la Dirección

Académica ha coordinado el diseño y el desarrollo de un currículo de español como lengua extranjera dirigido a los alumnos de su red, integrada por más de setenta centros ubicados en entornos educativos muy diversos. Sobre la base de las especificaciones generales -fines, objetivos, contenidos, orientaciones metodológicas y criterios de evaluación- establecidas en un primer nivel de concreción curricular, los equipos docentes de los centros han desarrollado sus *proyectos curriculares de centro* a partir de la consideración de las características del entorno en el que se ubica cada centro en particular y de las necesidades y expectativas de los alumnos en cada caso.

A la hora de concretar las pautas para el desarrollo del currículo, la Dirección Académica partió del principio de que las decisiones que correspondían a los equipos docentes de los distintos centros –estructura curricular, fines y objetivos, materiales de enseñanza, etc.- deberían basarse en un análisis amplio y sistemático de los factores relacionados con la situación social y educativa del entorno, la cultura del aula, las tendencias y preferencias de los alumnos respecto al aprendizaje o las creencias, actitudes y expectativas tanto de los alumnos como de los profesores con respecto a la enseñanza y el aprendizaje del español.

Para llevar a cabo de forma ordenada y sistemática el proceso de desarrollo curricular en el segundo nivel de concreción -el que corresponde a cada centro en particular- la Dirección Académica puso en marcha una plataforma de gestión del conocimiento (denominada Intracentros), de uso común para el conjunto de centros de la red, en la que se estableció un sistema documental con una serie de protocolos para la toma de decisiones. Desde el año 2001 los equipos docentes, de acuerdo con estos protocolos, han venido analizando los factores sociales y educativos de los distintos entornos o contextos de actuación mediante una serie de procedimientos entre los que se incluyen cuestionarios dirigidos a recabar información sobre las creencias, las actitudes y las expectativas tanto de los alumnos de los centros como de profesores con experiencia profesional en la zona. El programa incluye también otros cuestionarios dirigidos a recabar información de aspectos relacionados con factores sociales y educativos, las características del alumnado, el perfil de los profesores o los recursos materiales disponibles en los centros. La presente investigación se centra, no obstante, en los cuestionarios más específicamente dirigidos a obtener

información sobre las «actitudes» de los profesores, los alumnos y otras personas con conocimiento sobre la tradición educativa del entorno. En concreto, los cuestionarios utilizados para el análisis de estos aspectos corresponden a los apartados número 2 (Tradición educativa), 3 (Perfil del alumno del centro) y 4 (Perfil del profesor del centro) del documento «Análisis del entorno» del programa Intracentros (2005). Algunos de ellos van dirigidos a informantes externos al Instituto Cervantes, mientras que otros tienen como destinatarios a profesores y alumnos del propio Instituto (ver **4.2. Características del estudio**).

No es objetivo, por tanto, de la presente investigación estudiar la eficacia, en general, de los cuestionarios como herramienta de análisis para la obtención de datos sobre creencias y actitudes, sino la adecuación de los cuestionarios analizados, en el contexto institucional de que se trata, para el objetivo que se persigue de llegar a disponer de información adecuada como base para la toma de decisiones respecto al desarrollo del currículo en un segundo nivel de concreción curricular. La oportunidad de disponer de un *corpus* documental sistematizado, tal como se recoge en los documentos curriculares de los centros del Instituto Cervantes, permite acometer un estudio que puede aportar conocimiento sobre el tipo de decisiones que toman los miembros de distintos niveles de decisión de una red institucional de amplia implantación a la hora de situar las bases fundamentales de la planificación curricular.

## 2. Marco teórico

En el campo de la enseñanza de lenguas, desde finales de los años sesenta, se ha venido conformando una línea de investigación centrada en el ámbito específico del diseño y desarrollo del currículo, acorde con la tradición de estudios sobre el currículo general desarrollados desde comienzos del siglo pasado (Clark 1987; Nunan 1988a; White 1988; Johnson 1989; Brown 1995; Markee 1997; Burns & de Silva 2007; Carroll 2008). En esta línea de investigación aplicada, que se consolida en los años ochenta en el contexto del denominado *paradigma humanista de la educación* (Stern 1983, 1992; González Nieto 2001), va cobrando cada vez más peso la convicción de que es necesario fundamentar las decisiones de planificación del currículo en el análisis de las necesidades de los alumnos y de los factores socioeducativos del entorno (Brindley 1984; Benesch 1996; Coleman 1996; Tudor 1996; Richards 2001; Graves 2008). Desde unos primeros enfoques del análisis de necesidades más *mecanicistas* (Richterich 1972, 1973; Munby 1978), especialmente dirigidos al diseño de cursos de fines específicos<sup>2</sup>, la investigación aplicada en este ámbito ha ido evolucionando hacia modelos más abiertos al diseño de cursos generales, algunos de base sistemática y otros basados en una consideración más flexible del tratamiento de los datos, mediante la identificación de estadios y procesos en la toma de decisiones (Clark 1987; West 1994; Graves 1996, 2000, 2008; Long 2005).

El enfoque del currículo «centrado en el alumno» se basa en dos principios fundamentales: el primero, que los alumnos son el punto de referencia principal en la toma de decisiones relativas tanto al contenido como a la forma de la enseñanza. Y el segundo, que las decisiones deben adoptarse mediante procedimientos de negociación y consulta entre el profesor y los alumnos (Nunan 1988a; Richards 1990; Stern 1992). Un enfoque de este tipo se diferencia, por tanto, de los enfoques tradicionales de enseñanza en que se basa en la

<sup>2</sup> El concepto de *análisis de necesidades* aplicado a la enseñanza de lenguas extranjeras se consolida a finales de los años setenta como resultado de los trabajos promovidos por el Consejo de Europa en el campo de la enseñanza de lenguas para fines específicos. La aparición de *Communicative Syllabus Design* (1978), de John Munby, tuvo enorme impacto en los estudios relacionados con la planificación de cursos de fines específicos. El análisis de necesidades, entendido como la recopilación sistemática de datos sobre las necesidades comunicativas de los alumnos, se convirtió muy pronto en uno de los elementos fundamentales de este tipo de cursos.

participación activa de los alumnos en el desarrollo de su propio programa. Los alumnos desarrollan un papel autónomo mediante la evaluación crítica de sus creencias y actitudes con respecto al aprendizaje de la lengua y mediante la adquisición de una serie de técnicas de conocimiento y estudio<sup>3</sup>. Esto es importante para el profesor, en la medida en que le permite evaluar, por una parte, los objetivos de aprendizaje de los alumnos, sus percepciones sobre tales objetivos y su motivación; y, por otra, sus creencias y expectativas con respecto al aprendizaje de la lengua. Desde la perspectiva humanista de esta visión del currículo se considera importante que el análisis de necesidades no se limite a obtener información *sobre* los alumnos sino también *de* los alumnos, y que existan oportunidades a lo largo del desarrollo del curso para que puedan intercambiarse opiniones y puntos de vista sobre lo que se enseña y se aprende y sobre cómo se lleva a cabo la enseñanza y el aprendizaje.

Sobre el alcance y las implicaciones del diseño y el desarrollo curricular hay enfoques más recientes que aportan una visión crítica (van Lier 2004; Canagarajah 2006) del papel que corresponde al currículo como base para facilitar la interlocución en el «microcosmos» de la clase. Estos enfoques ponen el acento en la importancia de incorporar al desarrollo de cualquier currículo el resultado de la interacción «vívida» entre el profesor y los alumnos en el espacio de la clase, más allá de lo que establezcan las prescripciones curriculares (Graves 2000; Richards 2001). En la clase confluyen, por una parte, las contribuciones de los alumnos –creencias, valores, visión del mundo, actitudes, etc.- y, por otra, la visión de los profesores sobre la lengua y su aprendizaje. De este modo, los enfoques críticos del currículo han incidido en la importancia de considerar las creencias, actitudes y expectativas de los alumnos y de los profesores en el proceso de enseñanza y aprendizaje (Holliday 1994; Richards 1990, 2001).

Dentro del proceso de lo que se ha denominado «análisis del entorno» -un concepto amplio que incluiría el análisis de la situación de aprendizaje, las características de los

<sup>3</sup> Las bases teóricas del «currículo centrado en el alumno» provienen de los estudios sobre el aprendizaje de los adultos. Según estos estudios, los adultos están profundamente influidos por sus pasadas experiencias de aprendizaje, sus circunstancias presentes y sus proyectos de futuro, por lo que se muestran menos interesados en «aprender por aprender» que en aprender para alcanzar algún objetivo vital inmediato o no muy distante. Al trasladar esta conclusión al campo del aprendizaje de lenguas, Nunan (1988a) considera que el currículo centrado en el alumno parece responder mejor a los principios del aprendizaje de los adultos que el currículo centrado en el contenido de la enseñanza.

alumnos y los condicionantes de carácter material del centro o institución que acomete el desarrollo del currículo-, los especialistas han puesto el acento en la necesidad de obtener, mediante procedimientos fiables, datos sobre las contribuciones de los alumnos, dada su importancia para la identificación de sus necesidades y la consiguiente definición de los objetivos de cualquier programa de enseñanza de lenguas (Stern 1992, Tudor 1996). Estas contribuciones tienen que ver tanto con las necesidades lingüísticas u *objetivas* –las relacionadas con las situaciones comunicativas en las que previsiblemente habrán de desenvolverse los alumnos- como con las necesidades *subjetivas* –las relacionadas con las creencias, las expectativas y las actitudes con respecto a la lengua y su aprendizaje- y entroncan fuertemente con las tradiciones educativas de los propios alumnos y con los comportamientos y valores sociales dominantes en el entorno en el que se pone en marcha o se actualiza un determinado currículo<sup>4</sup> (Nunan 1988a; 1988b; Tudor 1996). Del mismo modo, las contribuciones de los profesores, que aportan al currículo una formación académica a veces muy alejada de las tradiciones educativas de sus alumnos, constituyen un factor clave en el proceso de enseñanza y aprendizaje, dado el papel de autoridad asignado tradicionalmente al profesor. Identificar las creencias y actitudes de los profesores respecto a la enseñanza y aprendizaje de la lengua y respecto a los rasgos significativos del entorno social y cultural en el que desarrolla su labor, es necesario también para disponer de bases adecuadas a la hora de tomar decisiones en el desarrollo del currículo. Estas decisiones afectarán a aspectos cruciales como la selección y adaptación de los materiales de enseñanza, el ajuste del enfoque metodológico a las circunstancias de la clase o la selección de los procedimientos más adecuados para evaluar el progreso del alumno y fomentar el desarrollo de su autonomía en el proceso de aprendizaje.

Conocer y procesar, por tanto, de forma solvente, las contribuciones de los alumnos y de los profesores, mediante procedimientos válidos y fiables de obtención de datos y un

<sup>4</sup> El análisis de necesidades *objetivas* conduce a una especificación de contenidos derivada del análisis de las situaciones comunicativas en las que se encontrarán los alumnos. Dado que la especificación se deriva de un análisis de la situación lingüística, este tipo de análisis puede realizarse en ausencia de los alumnos. Las necesidades *subjetivas*, por su parte, se derivan de los propios alumnos. Nunan (1988b) advierte que, aunque hay tendencia a hacer corresponder las necesidades objetivas con la especificación del contenido y las subjetivas con la especificación de la metodología, es posible pensar en una dimensión de contenido/necesidades subjetivas (los alumnos deciden lo que quieren aprender) y en una dimensión de metodología/necesidades objetivas (los profesores deciden cómo se puede enseñar mejor el contenido). Ambas dimensiones deben ser interpretadas, por tanto, más como gradaciones que como categorías discretas.



adecuado tratamiento de las necesidades y las actitudes identificadas, es considerado hoy día por los especialistas un requerimiento básico para el desarrollo satisfactorio del currículo. Un componente importante de estas contribuciones es el constituido por la compleja red de relaciones que se establece entre las creencias, las opiniones y las valoraciones sobre aspectos como el papel que corresponde al alumno o al profesor, qué significa enseñar y aprender una lengua o cuáles son los procedimientos y recursos que pueden facilitar un aprovechamiento más eficaz de las oportunidades de aprendizaje que puedan proporcionarse en el entorno de la clase. En un sentido más amplio, el tratamiento de los valores, las creencias o las actitudes de quienes aprenden una lengua con respecto al nuevo entorno social y cultural al que acceden forma parte ya de las especificaciones de objetivos y contenidos curriculares de obras de referencia muy utilizadas hoy en día, como el *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación* del Consejo de Europa (2001) o, en el ámbito específico de la enseñanza del español, el *Plan curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español* (2006).

El análisis de las actitudes de las personas que intervienen, directa o indirectamente, en cada una de las fases del desarrollo de un currículo será determinante a la hora de establecer los fines y objetivos generales, así como las bases para adoptar decisiones en todo lo relacionado con los procedimientos de enseñanza y aprendizaje. A este respecto, es imprescindible disponer de instrumentos adecuados de recogida de datos sobre las actitudes de los alumnos, de los profesores y de informantes externos al centro que puedan aportar información de interés sobre aspectos educativos, sociales o culturales. La necesidad de que estas herramientas sean válidas y fiables requiere una especial atención a su enfoque y diseño, así como la comprobación de que están construidas con arreglo a los criterios que establece la metodología de la investigación en cualquier campo y especialmente en la lingüística aplicada a la enseñanza de lenguas. En casi todos los estudios que tratan sobre los procedimientos y técnicas para llevar a cabo los distintos tipos de investigación, cuantitativa y cualitativa, en el ámbito de las ciencias sociales, se incluyen referencias específicas a las herramientas más habituales de recogida de datos, sus características y los requisitos a los que deben responder para garantizar su validez y fiabilidad (Nunan 1992; Fowler 2002; Lazaraton 2005; Mackey *et al.* 2005). Hay también estudios centrados específicamente en el diseño y desarrollo de los cuestionarios como la herramienta más ampliamente utilizada para la obtención de datos en la

investigación aplicada en general (Oppenheim 1992; Gillham 2000) o en el campo específico de la enseñanza de lenguas (Brown 2001; Dörnyei 2010).

En la investigación primaria, basada en la obtención de datos, el uso de entrevistas y cuestionarios está ampliamente extendido. El uso de cuestionarios, en particular, se considera uno de los procedimientos más utilizados hoy día en el campo de la enseñanza de lenguas, solo superado por las pruebas de evaluación (Dörnyei 2010), si bien las finalidades de ambos instrumentos son claramente distintas. En opinión de Mackey *et al.* (2005), los cuestionarios son uno de los métodos más comunes para obtener datos sobre actitudes y opiniones de un grupo amplio de informantes y, como tales, han sido ampliamente utilizados para profundizar en el estudio de una gran variedad de aspectos en la investigación aplicada a la enseñanza de lenguas (*op. cit.*, p. 92). Cuestionarios y entrevistas constituyen lo que puede denominarse «investigación mediante encuestas» (*survey research*), que puede caracterizarse de acuerdo con los siguientes rasgos típicos: es investigación primaria y, por tanto, se basa en la obtención de datos; pero es distinta de la investigación cualitativa y de la investigación estadística, si bien está en cierto modo a caballo entre estos dos tipos de investigación en la medida en que puede utilizar técnicas cualitativas y estadísticas para sus propios fines y, en sentido contrario, la investigación cualitativa y la estadística pueden utilizar cuestionarios y entrevistas (Brown 2001)<sup>5</sup>. Los cuestionarios son definidos por Brown como «*any written instruments that present respondents with a series of questions or statements to which they are to react either by writing out their answers or selecting form among existing answers*» (*op. cit.*, p. 6). A diferencia de las entrevistas, los cuestionarios pueden utilizarse como procedimientos de recogida de datos a gran escala. Pueden ser administrados mediante su envío a los informantes –por ejemplo, por correo electrónico–, para que lo cumplimenten a su conveniencia en el momento y en el lugar que consideren oportuno, o bien en grupo, en un mismo momento y lugar, como ocurre con frecuencia en los centros de enseñanza de lenguas en los que se pasa un cuestionario a un grupo de alumnos.

<sup>5</sup> Brown recoge en su estudio sobre el uso de encuestas en los programas de lenguas (2001) una descripción de las grandes categorías de investigación. Distingue entre investigación *secundaria*, por una parte, basada en la investigación y revisión de la bibliografía existente sobre un tema, y la investigación *primaria*. La primaria se divide a su vez en investigación primaria *cualitativa* (tradiciones y técnicas), investigación primaria *mediante encuestas* (cuestionarios y entrevistas) e investigación primaria *estadística* (descriptiva, exploratoria, cuasi-experimental y experimental).

El uso de cuestionarios tiene inconvenientes y ventajas, como han puesto de manifiesto los especialistas (Gillham 2000; Brown 2001; Mackey *et al.* 2005; Dörnyei 2010), si bien su uso es ampliamente aceptado hoy día en el contexto de cualquier investigación aplicada. Los cuestionarios son, por otra parte, el procedimiento más frecuente en el análisis de necesidades y tienen la ventaja de la objetividad. Pueden pasarse antes de acometer la puesta en marcha de un currículo o, si el currículo ya está en desarrollo, al comienzo de un curso concreto, para obtener información que permita seleccionar los contenidos o la metodología o como instrumento de diagnóstico; también pueden utilizarse en cualquier momento a lo largo del desarrollo del curso. Los cuestionarios pueden centrarse sólo en las necesidades *objetivas* o en las *subjetivas* de los alumnos o bien recabar información sobre ambos tipos. Por ejemplo, pueden recabarse las opiniones de los alumnos con respecto a su propio aprendizaje, los procedimientos metodológicos que se están empleando, el grado de satisfacción con respecto a las expectativas iniciales, etc. Y es posible, también, como se ha indicado antes, pasar cuestionarios a otro personal relacionado con el currículo o con cada curso, como los administradores del centro, los responsables de la empresa promotora, los padres, etc. Hay que tener en cuenta que, en los niveles iniciales, los cuestionarios deberán adecuarse al grado de comprensión y expresión de los alumnos, por lo que, en caso de que se opte por el uso de la lengua enseñada, la información obtenida no será tan matizada como en los niveles avanzados.

### 3. Estado de la cuestión

Al estudiar los procedimientos de elicitación, Nunan (1992) utiliza el concepto de *introspección* al referirse al hecho de observar y reflexionar sobre los propios pensamientos, sentimientos, motivos o razonamientos con objeto de determinar de qué modo todos estos procesos determinan o influyen en la conducta (*op. cit.*, p. 231). Tanto las preguntas de tono general que puedan formularse en cualquier investigación a propósito de la introspección de los profesores y los alumnos, como las preguntas más concretas que puedan incluirse en un cuestionario, una entrevista o cualquier otra herramienta de obtención de datos, pueden clasificarse en un número relativamente reducido de preguntas (Brown 2001). Distintos autores han propuesto, a este respecto, diferentes categorías. Rossett (1982; citado en Brown 2001), por ejemplo, propone una lista de cinco tipos básicos de preguntas: problemas; prioridades; habilidades; actitudes y soluciones. Las preguntas referidas a *actitudes* van dirigidas a obtener datos sobre los sentimientos y las expectativas de los informantes respecto a la lengua que se aprende, los hablantes nativos y su cultura o sobre el currículo o el programa que están siguiendo, por ejemplo. Se busca en este caso las opiniones, las valoraciones o los sentimientos del informante, a diferencia de las preguntas sobre *prioridades*, que persiguen, por ejemplo, descubrir qué destrezas, habilidades o aspectos gramaticales son las valoradas como más importantes y cuáles lo son menos, en orden decreciente. Las preguntas sobre *habilidades*, por su parte, son las características de las pruebas de clasificación de nivel que pasa un alumno, por ejemplo, cuando accede a un programa de lengua. Y las preguntas sobre *soluciones* buscan las ideas de los informantes para resolver determinados problemas, a partir de la convicción de que recabar las propuestas de un grupo amplio permite siempre fundamentar las decisiones sobre un enfoque más amplio que el que pueda tener una sola persona o un equipo directivo (Brown, *op. cit.*, pp. 32-34).

Dörnyei (2010, pp. 5-6), a la hora de considerar los tipos de datos que pueden recabar los cuestionarios, distingue entre distintos tipos de preguntas. Las preguntas «factuales» (*factual questions*) son las que están centradas en aspectos como la edad, el sexo, el estado civil o el domicilio de los informantes y en otros más específicamente relacionados con la lengua, como el tiempo de estancia en uno u otro país. Las preguntas «de actuación o de conducta» (*behavioral questions*), por su parte, son las dirigidas, en general, a obtener

información sobre lo que los informantes hacen o han hecho en el pasado (hábitos, estilos de vida). En el caso del aprendizaje de lenguas, Dörnyei indica como ejemplo, en los cuestionarios sobre estrategias, la pregunta de con qué frecuencia se ha utilizado una determinada estrategia en el pasado. Finalmente, las preguntas sobre «actitudes» (*attitudinal questions*) son las que se usan para averiguar lo que la gente piensa. Dörnyei distingue en esta categoría cinco términos relacionados entre sí que, en su opinión, no siempre se distinguen o se definen con claridad en los estudios especializados:

1. *Attitudes* concern evaluative responses to a particular target (e.g., people, institution, situation). They are deeply embedded in the human mind, and are very often not the product of rational deliberation of facts –they can be rooted back in our past or modeled by certain significant people around us. For this reason, they are rather pervasive and resistant to change.
2. *Opinions* are just as subjective as attitudes, but they are perceived as being more factually based and more changeable. People are always aware of their opinions but they may not be fully conscious of their attitudes (Aiken, 1996).
3. *Beliefs* have a stronger factual support than opinions and often concern the question as to whether something is true, false, or right.
4. *Values*, on the one hand, concern preferences for life goals and ways of life (e. g., Christian values); on the other hand, they are also used to describe the utility, importance, or worth attached to particular activities, concepts, or objects (e.g., instrumental/utilitarian value of L2 proficiency).

Dörnyei (2010, pp. 5-6)

Aplicado al objetivo de la presente investigación, el análisis de las actitudes, las opiniones, las creencias y los valores -«lo que la gente piensa»- de las personas relacionadas con la enseñanza y el aprendizaje de la lengua permite constituir una base de información de particular interés a la hora de adoptar las decisiones de planificación que implica cualquier desarrollo curricular. Como se ha indicado en **2. Marco teórico**, los cuestionarios, como uno de los procedimientos más extendidos para obtener datos sobre actitudes, permitirán obtener la información relevante a este respecto.

Dentro de la investigación aplicada a las ciencias sociales, un análisis comparado de algunos de los estudios más significativos sobre el uso de procedimientos de obtención de datos realizados por los especialistas en los últimos diez años (Gillham 2000; Brown 2001; Fowler 2002; Mackey *et al.* 2005; Dörnyei 2007, 2010), en lo que se refiere específicamente a los cuestionarios, permite advertir que la estructura general del análisis y el tipo de aspectos

que tratan responden a un patrón en gran medida similar, en el que cabe identificar tres grandes fases o ámbitos de actuación en el proceso de diseñar y aplicar los cuestionarios con la finalidad de obtener datos. Una primera fase se centra en el *diseño* o la *construcción* de los cuestionarios propiamente dichos. En esta fase se incluyen los aspectos que deben tenerse en cuenta en el proceso de planificación y diseño, tanto los de carácter meramente formal o material como los que se refieren a la selección del contenido, la elaboración de las preguntas o el ensayo o experimentación previa del prototipo de cuestionario que se diseñe. Una segunda fase se centra en la *administración* de los cuestionarios y generalmente incluye la selección y el tratamiento de la muestra, las condiciones materiales en las que se lleva a cabo la realización del cuestionario por parte de los informantes y otros asuntos como la confidencialidad y los aspectos éticos que deben garantizarse en el proceso de obtención de datos y en su tratamiento posterior. Y cabe identificar una tercera fase, en la que se agrupan las cuestiones relacionadas con el *procesamiento de los datos* de los cuestionarios, lo que incluye todos aquellos aspectos relacionados con la disposición de los datos para su análisis, su tratamiento con fines meramente descriptivos o bien con significación estadística y los procedimientos para acreditar la validez y la fiabilidad de las herramientas concretas que se utilizan. También podrían incluirse en esta fase la forma de presentar los informes de resultados sobre los datos obtenidos. El presente trabajo de investigación se centra en las dos primeras fases, esto es, en la fase de *diseño* de los cuestionarios y en la de *administración* de los cuestionarios.

En las fases descritas los especialistas hacen repaso de los procedimientos, las técnicas o los usos de distinto tipo que permitirán configurar y utilizar los cuestionarios sobre la base de «buenas prácticas» imprescindibles para acreditar el rigor de cualquier investigación aplicada. Es interesante comprobar que la identificación de los aspectos concretos que los especialistas consideran oportuno desarrollar en el análisis de cada una de las fases coincide en gran medida, lo que permite pensar en un ámbito de investigación constituido por un *corpus* de ideas y principios que los especialistas han ido identificando en las dos últimas décadas sobre la base de la experiencia de la administración masiva de cuestionarios en distintos contextos y con finalidades muy diversas, gracias al desarrollo de las tecnologías de la comunicación. En el ámbito específico de la aplicación de cuestionarios al campo de la

enseñanza de lenguas, los estudios de Brown (2001) y de Dörnyei (2010)<sup>6</sup> presentan un amplio repaso de los aspectos identificados como más relevantes, por lo que se han utilizado en el trabajo que se presenta en este documento como estudios de base o de referencia, en la medida en que inciden en aspectos concretos de particular interés para los objetivos de esta investigación. El estudio de Mackey *et al.* (2005), aunque desde la perspectiva más amplia de los procedimientos en general –no solo cuestionarios- de investigación aplicada a la enseñanza de lenguas, incluye capítulos dedicados al análisis de los cuestionarios que han resultado particularmente útiles para contrastar puntos de vista con respecto a la línea, más homogénea, que presentan Dörnyei y Brown. Por otra parte, el cotejo de otros trabajos que analizan los cuestionarios desde la perspectiva más amplia de las ciencias sociales en general, especialmente los de Gillham (2000) –específicamente dedicado a los cuestionarios- y Fowler (2002) –sobre métodos de investigación mediante encuestas- han permitido acceder a una visión de más amplio espectro sobre los problemas que conlleva el diseño y la aplicación de cuestionarios en diferentes contextos. De entre las tesis doctorales publicadas en España en los últimos años algunas se han centrado, desde distintas áreas de conocimiento, en el estudio de los cuestionarios como herramienta de recogida de datos (Carmona Márquez 2002; Mato Vázquez 2006). En el campo específico de la enseñanza y el aprendizaje de lenguas, la tesis de García Laborda (2000) se ha preocupado por el estudio de la variable actitudinal. Se echa de menos, no obstante, en el campo de la enseñanza de lenguas dentro y fuera de España más investigación empírica centrada en proyectos institucionales que ya estén en marcha y que permitan, por tanto, considerar en su contexto las dificultades prácticas de diseñar y aplicar correctamente los cuestionarios como herramienta de recogida de datos.

Se presenta a continuación, con respecto a cada una de las fases de *diseño* de los cuestionarios y de *administración* de los cuestionarios, que son el objeto de la presente investigación, los aspectos concretos que están presentes en el análisis y en el debate de los especialistas y que servirán de base para el desarrollo del apartado **5. Bases para el análisis**

<sup>6</sup> Hay que tener en cuenta que la obra de Dörnyei (2010) es una segunda edición de otra anterior publicada por el mismo autor en 2002, con el mismo título. La edición de 2010, que se ha tomado como base en todo momento para el presente trabajo, amplía parcialmente algunos apartados de la primera edición, incluye nuevo material, cubre lagunas y presenta un nuevo capítulo completo. En la Introducción de la primera edición, que se mantiene igual en la segunda, Dörnyei recoge la observación de que, durante el desarrollo de la obra, tuvo acceso al manuscrito de la obra de Brown (2001), que estaba a punto de publicarse, por lo que hay referencias frecuentes al trabajo de este autor. Dörnyei considera que ambos trabajos son en gran medida complementarios.

**de los cuestionarios y 6. Resultados**, de acuerdo con el procedimiento que se describe en **4.5. Procedimiento**. Los aspectos que se tratan son los que generalmente se identifican en cada una de las fases, con un breve repaso del estado de la cuestión en cada aspecto.

### 3.1. Fase de diseño de los cuestionarios

Antes de acometer el análisis de aspectos de carácter específico los especialistas suelen considerar algunas cuestiones de carácter general, que permitan hacerse una idea del modo en que se plantea el cuestionario como herramienta de extracción de datos. Hay una serie de importantes decisiones que el investigador debe tener en cuenta antes de preparar el primer borrador, una vez tomada la decisión de utilizar este tipo de herramienta como instrumento de investigación. La longitud, la presentación, el tratamiento de los temas sensibles y la opción de que el cuestionario sea anónimo o, por el contrario, pida datos de identificación de la persona que lo cumplimenta, son aspectos de orden general sobre los que han de tenerse ideas claras, en opinión de Dörnyei (*op. cit.*, pp. 12-18), antes de dar ningún otro paso. La cantidad de tiempo que requerirá cumplimentar el cuestionario, por ejemplo, es un aspecto de carácter previo que requiere consideración por parte del diseñador. No hay una regla fija a este respecto y parece obvio que lo que puede resultar excesivo para una persona sea perfectamente asumible por otra. Aspectos como el grado de especialización en el tema que sea objeto de análisis o una mayor o menor motivación de quienes vayan a cumplimentar el cuestionario pueden condicionar el nivel de concentración y, con ello, la calidad de los resultados que se obtengan. Si el cuestionario trata de un tema ajeno al interés de la persona que lo cumplimenta resulta lógico pensar que, para evitar problemas de concentración que puedan afectar a la tarea misma de responder a las preguntas, es conveniente que la longitud del cuestionario no sea excesiva. En el caso, por ejemplo, de cuestionarios relacionados con aspectos relativos a creencias o actitudes sobre la enseñanza de lenguas dirigidos a alumnos, no siempre es evidente para ellos la finalidad última de la tarea que se les propone. Esto puede ser así porque se les somete sin más a ella, sin aclarar convenientemente la aplicación práctica de lo que van a hacer. O bien porque, aun habiendo recibido aclaraciones, los alumnos no ven provecho alguno en lo que se les pide hacer con respecto a su propio aprendizaje. Es importante, por tanto, que las personas que vayan a cumplimentar los cuestionarios reciban algún tipo de orientación sobre la finalidad última de lo que van a hacer.



Dörnyei (2010) hace hincapié en los aspectos relacionados con el formato y la presentación del cuestionario y llama la atención sobre el frecuente error que cometen quienes diseñan cuestionarios al no cuidar los aspectos formales. En los procedimientos de investigación que utilizan como base los cuestionarios, la documentación, sea en formato papel, sea en formato electrónico, que reciben los informantes constituye la «principal interfaz» entre ellos y el investigador, por lo que el formato y la presentación material adquieren una especial importancia (*op.cit.*, p. 13). A este respecto, un error frecuente en los investigadores noveles es construir cuestionarios con poco espacio de separación entre las preguntas, de modo que pueda parecer más corto. Brown (2001), por su parte, al tratar el diseño de los instrumentos para la recogida de datos, propone una guía con una serie de orientaciones para elaborar cuestionarios bien presentados (*Guidelines for producing a polished questionnaire, op.cit.*, pp. 55-63). Uno de los apartados de la guía se centra precisamente en la importancia del formato a la hora de garantizar la claridad del cuestionario.

Además de la extensión del cuestionario y de los aspectos formales relacionados con su presentación, otro aspecto previo de carácter general es la consideración del grado de confidencialidad con el que deba procederse con respecto a la información que se obtenga. Dörnyei (2010, p. 16-18) llama la atención sobre la incidencia que puede tener en quienes cumplimentan un cuestionario el enfrentarse a preguntas que traten temas sensibles para ellos o cuya respuesta suponga revelar aspectos que consideran pertenecientes a su intimidad. Es importante a este respecto que el cuestionario sea suficientemente explícito con respecto al trato confidencial que va a darse a los contenidos. Hay que tener en cuenta que, en las personas que responden a cuestionarios o participan en entrevistas de cualquier tipo, es frecuente la tendencia a dar aquella respuesta que creen que puede resultar más aceptable por parte de quien recopila los datos. Esto puede ser incluso más acusado en aquellas personas que forman parte de comunidades en las que está ampliamente extendido el tipo de cortesía verbal «agradadora», como ocurre en los países del ámbito hispánico. El riesgo de posibles desviaciones por parte de los informantes a la hora de proporcionar sus respuestas hace necesario que el investigador extreme el cuidado en la administración del cuestionario a la hora de garantizar la confidencialidad de la información que va a obtenerse.

Tras las consideraciones de carácter inicial, que permiten hacerse una idea de aspectos importantes de presentación y enfoque del cuestionario, la elaboración material del instrumento requiere tomar decisiones de orden práctico. En particular, sobre el título del cuestionario, las instrucciones –generales y específicas- que se incluirán para orientar a los informantes y, en su caso, las indicaciones adicionales y la expresión de agradecimiento por la colaboración. Es importante, en primer lugar, que el cuestionario incluya un título que haga alusión al contenido de la información que se recaba. El título proporciona a quien cumplimenta el cuestionario una primera orientación, que le ayuda a situarse en el tema y le permite activar el trasfondo de conocimientos que pueda tener al respecto. En cuanto a las instrucciones, los especialistas coinciden en que un aspecto crucial en el diseño de un cuestionario es la adecuada formulación de las instrucciones que se dan a los informantes, tanto las de carácter general como las que se refieren a secciones o apartados específicos. Hay que tener en cuenta que, sobre todo en el caso de organismos que -como el Instituto Cervantes- disponen de una red de centros en países pertenecientes a tradiciones sociales y educativas muy diferentes, el uso de determinados procedimientos para recabar datos puede ser relativamente extraño en algunas culturas. El formato del cuestionario y el tipo de respuesta que se requiere no siempre forma parte de los usos de los informantes que participan en el proceso, por lo que el instrumento de obtención de datos debe ser muy claro y explícito en cuanto al modo en que debe procederse para introducir las respuestas del modo adecuado. El objetivo de las instrucciones específicas, según el criterio de Brown (2001), es ayudar al informante a que comprenda de qué modo se espera que reaccione ante una nueva serie de circunstancias (*op. cit.*, p. 60). A diferencia de las instrucciones generales, que son aplicables a todo el cuestionario, las específicas contienen indicaciones con respecto a una u otra sección concreta. El cuestionario puede incluir también información complementaria o adicional. Dörnyei (*op. cit.*, p. 21) indica a este respecto la posibilidad de incluir una nota con el compromiso de remitir a los informantes información con los resultados de la investigación. En los casos en los que el cuestionario se administra a distancia -por ejemplo, a través del correo electrónico- conviene dar un nombre y teléfono de contacto, así como indicaciones sobre la forma en que debe hacerse llegar al remitente el formulario cumplimentado. También recoge Dörnyei la posibilidad, como gesto de cortesía, de incluir la expresión «gracias» o «gracias por su colaboración» al final del cuestionario.

A parte de los aspectos de orden práctico que acaban de indicarse, y que permiten establecer las bases materiales para la construcción del cuestionario, una primera labor de importancia crucial es conseguir que las preguntas que se incluyan sean suficientemente representativas del tema que se pretende investigar. Davidson (1996, citado en Dörnyei 2010) identifica claramente este problema cuando afirma: «*You cannot analyze what you do not measure*» (*op. cit.*, p. 10). Es, desde luego, un asunto clave en la tarea de construir un cuestionario y no siempre recibe la atención necesaria por parte de los investigadores, algunas veces por falta de tiempo o de dedicación, otras por la dificultad que conlleva llegar a disponer de un conocimiento lo suficientemente amplio y matizado del tema que se pretende investigar. Por tanto, el estadio inicial del diseño de un cuestionario debe centrarse en aclarar lo que puede denominarse «el problema de investigación» e identificar cuáles son los conceptos cruciales a los que debe dar respuesta. Como observa Dörnyei (*op. cit.*, p. 22) esta tarea puede resultar más fácil si va precedida de un estudio cualitativo de pequeña escala (por ejemplo, centrado en entrevistas con determinados grupos) que permita disponer de información sobre aspectos o puntos especialmente relevantes.

Un adecuado diseño del formato de las preguntas y el cuidado en la correcta formulación de los enunciados son aspectos decisivos a la hora de garantizar la eficacia práctica de un cuestionario. Un primer aspecto que conviene precisar es el alcance mismo del concepto «pregunta» (*question*, en su equivalente en inglés). Nunan (1992), al describir los procedimientos de elicitación, define el cuestionario como «[...] *an instrument for the collection of data, usually in written form, consisting of open and/or closed questions and other probes requiring a response from subjects*» (*op. cit.*, p. 231). Las preguntas son, por tanto, los constituyentes básicos de los cuestionarios y pueden presentarse en muy distintas formas. Pueden ser preguntas directas pero también pueden aparecer en forma de enunciados ante los que se pide una reacción al informante o bien una lista de enunciados que el informante debe ordenar según algún criterio de prioridad. Brown (2001) define las preguntas como «[...] *any part of a questionnaire that produces an individual, discrete response [...], because the intent of a survey is always to question, or elicit data, even if a statement or checklist is used to do so*» (*op. cit.*, p. 35). Aunque hay una gran variedad de formatos de preguntas, suelen clasificarse en función del tipo de respuesta que requieren. De este modo cabe distinguir, básicamente, dos grandes tipos: las preguntas de respuesta cerrada y las

preguntas de respuesta abierta. Las de respuesta cerrada son aquellas en las que se pide al informante que elija una opción entre las varias que se le presentan, mientras que las de respuesta abierta piden al informante que dé la respuesta con sus propias palabras.

Otro aspecto de influencia decisiva en la calidad de los cuestionarios es la correcta redacción de los enunciados de las preguntas y, en el caso de que sean preguntas de respuesta cerrada, los enunciados de las distintas opciones de respuestas. Fowler (2002) advierte que diseñar una pregunta para un instrumento de obtención de datos es diseñar una «medida», no una pregunta como la que podemos encontrar en una conversación, y que, generalmente, la respuesta que se da a un cuestionario no tiene un interés intrínseco sino que su valor depende del grado en que muestre una relación predecible con respecto a los hechos o los aspectos subjetivos que se pretende medir (*op. cit.*, p. 76). De este modo, las buenas preguntas permiten sacar el máximo partido a la relación entre las respuestas que se obtienen y aquello que el investigador está interesado en medir. Un planteamiento básico en la redacción de preguntas es el que establece una clara relación entre quien administra el cuestionario y quien lo responde:

A survey data collection is an interaction between a researcher and a respondent. In a self-administered survey, the researcher speaks directly to the respondent through a written questionnaire or words on a computer screen [...]. In order to provide a consistent data collection experience for all respondents, a good question has the following properties:

- The researcher's side of the question-and-answer process is entirely scripted, so that the questions as written fully prepare a respondent to answer questions.
- The question means the same thing to every respondent.
- The kinds of answers that constitute an appropriate response to the question are communicated consistently to all respondents.

Fowler (2002, p. 78)

El hecho de que sea el lenguaje el vehículo de intermediación entre el investigador y los informantes hace que en ocasiones se ponga en duda la idoneidad de los cuestionarios como fuente válida de datos en un paradigma científico. El problema es tanto mayor cuando los datos que se pretende extraer corresponden al ámbito de las actitudes, las opiniones o las creencias –un terreno de carácter claramente *subjetivo*–, que exigen por parte del responsable de diseñar el cuestionario una especial atención al modo en el que la formulación de las preguntas logre captar los matices de aquellos aspectos que son objeto de la investigación. Dörnyei (2010) pone el acento en este problema, que, a su juicio, no ha merecido la suficiente

atención de los especialistas en el campo de la enseñanza de lenguas y propone el uso de «escalas de preguntas múltiples» o «escalas *multi-ítem*» (*Multi-Item Scales*) (ver abajo, apartado **4.5. Procedimiento**):

In conclusion, because of the fallibility of single items, there is a general consensus among survey specialists that more than one item is needed to address each identified content area, all aimed at the same target but drawing upon slightly different aspects of it.

Dörnyei (2010, p. 25)

El último paso en el proceso de diseñar o construir un cuestionario es la fase de ensayo y edición. Hay acuerdo en los especialistas en la importancia de llevar a cabo esta fase con la máxima atención, ya que supone la puesta a punto de un instrumento que ha ido pasando por las fases previas de preparación y que en algún momento deberá tener un punto final. En este momento el responsable del diseño del cuestionario tiene que tener la seguridad de haber hecho lo posible por recoger todas las mejoras que ha ido incorporando en los distintos pasos del diseño. Bajo la rúbrica de «edición» Brown (2001) incluye dos fases de ensayo –inicial y final- y la revisión definitiva de lo que será la versión final del cuestionario (*final editing*). Gillham (2000) habla de «estudio piloto» (*pilot study*) para referirse a esta última fase del diseño de un cuestionario, en la que incluye también dos pasos similares a las fases de Brown y un último paso de análisis de las respuestas obtenidas. Dörnyei (2010), por su parte, plantea un ensayo inicial de las preguntas (*initial piloting of the item pool*), un ensayo final (*final piloting-dress rehearsal*) y un último momento de revisión de las preguntas, que puede darse tanto al acabar el ensayo inicial como al acabar el ensayo final. Básicamente, los especialistas coinciden en identificar tres momentos: el momento inicial, en el que se contrasta el borrador con personas de confianza; un segundo momento de experimentación o «piloteo», con un tipo de informantes que sea similar en todos los aspectos al que se le vaya a pasar la versión definitiva; y el momento final de edición, propiamente dicha, del cuestionario, en el que será necesario redactar una nueva versión en limpio en la que se tengan en cuenta todas las correcciones, ampliaciones, reajustes, cambios de formato y mejoras en general de los dos momentos anteriores.

### 3.2. Fase de administración de los cuestionarios

La administración del cuestionario es algo que a menudo se ha considerado como un asunto de carácter meramente técnico y relegado, por tanto, al arbitrio de los ayudantes de los investigadores o de los voluntarios que colaboran en la investigación. Sin embargo, como advierte Dörnyei (2010), hay amplia evidencia en los estudios que investigan las técnicas de medición de que los procedimientos de administración de los cuestionarios desempeñan un papel muy importante en la calidad de las respuestas que se obtienen (*op. cit.*, p. 59). A la hora de analizar la administración de los cuestionarios los temas en los que se suelen centrar los especialistas son, por una parte, la selección y caracterización de la muestra y, por otra, todo lo relacionado con la administración propiamente dicha del cuestionario, tanto a distancia como en grupo. También se estudian, a propósito de la administración de los cuestionarios, aspectos relacionados con la confidencialidad del material que se recaba y con los principios de carácter ético que deben guiar el comportamiento de las personas que participan en el proceso de obtención de los datos y procesamiento de la información obtenida.

Una «muestra» es una parte o elemento de un conjunto considerado como representativo del mismo y un «muestreo» la selección de muestras para estudiar las características de un conjunto. Los estudiosos de las ciencias sociales hablan de «población» para referirse al grupo amplio del que extraen la muestra. Es obvio que el «muestreo» responde a un principio básico de economía de esfuerzo. El único caso en el que es considerado como objeto de estudio el conjunto de una población es el censo. En el resto de los estudios se siguen técnicas de muestreo que permiten obtener resultados fiables si se aplican con criterios correctos. Pero el problema de la selección de una muestra es garantizar que sea verdaderamente representativa de la población. El problema de la representatividad de la muestra es crucial porque la fuerza de las conclusiones que podamos extraer de los resultados obtenidos de un pequeño grupo depende de la medida en que ese grupo represente a la población en su conjunto.

Brown (2001) destaca cuatro aspectos que pueden identificarse en relación con las muestras y el muestreo: las diferencias entre poblaciones y muestras; la estrategia del

muestreo aleatorio; las estrategias de muestreo aleatorio estratificado; y el tamaño de la muestra necesario para poder hacer una adecuada generalización de los resultados con respecto a la población (*op. cit.*, p. 71). Gillham (2000) advierte de que el término «aleatorio» puede causar confusión y que, de hecho, los investigadores novatos tienden a pensar que su muestra es aleatoria cuando simplemente echan mano de personas que tienen cerca. Este tipo de selección constituye, en rigor, lo que se denomina «muestra de conveniencia», pero no es propiamente una muestra aleatoria. La muestra aleatoria requiere que cada individuo de una determinada población tenga la oportunidad de ser seleccionado. Esto se consigue asignando un número código a cada persona y generando una secuencia de números o códigos aleatoria. Es necesario disponer de una muestra suficientemente amplia de modo que el «error» de la muestra sea lo más reducido posible. No obstante, si la muestra está bien elegida, puede darse el caso de que una muestra aleatoria de mil individuos pueda representar bien a un grupo de población de diez millones (*op. cit.*, pp. 18-19). Como observa Fowler:

The details of the simple design, its size and the specific procedures used for selecting units, will influence the precision of sample estimates, that is, how closely a sample is likely to approximate the characteristics of the whole population.

(Fowler 2005, p. 11)

Una buena muestra tiene que ser muy similar a la población que representa en sus características más generales, por ejemplo, edad, género, etnia, nivel educativo, clase social, estatus socioeconómico, etc., así como en los aspectos más específicos que estén significativamente relacionados con las preguntas que se incluyan en el cuestionario como, por ejemplo, el conocimiento previo que se tenga de la lengua que se aprende o la cantidad de tiempo que se haya recibido enseñanza (Dörnyei 2010, p. 60).

Otro aspecto importante en relación con el muestreo es el tipo o procedimiento de selección de muestra que se aplique en el análisis de una determinada población. En términos generales las estrategias de muestreo se dividen en dos grandes grupos: el «muestreo probabilístico», que supone utilizar procedimientos complejos y frecuentemente caros que proporcionan una muestra verdaderamente representativa. Y el «muestreo no probabilístico», que consiste en una serie de estrategias que procuran alcanzar una muestra razonablemente representativa utilizando recursos que están al alcance del investigador medio. Así, cabe

distinguir, por ejemplo, entre el «muestreo aleatorio» (*random sampling*) o el «muestreo aleatorio estratificado» (*stratified random sampling*), dos procedimientos de tipo probabilístico, frente al «muestreo de conveniencia o de oportunidad» (*convenience or opportunity sampling*), citado anteriormente, que es el procedimiento más frecuente de muestreo no probabilístico en el campo de la enseñanza de lenguas (Dörnyei *op. cit.*, pp. 60-61). Más adelante, en el capítulo **6. Bases para el análisis de los cuestionarios**, se presenta el enfoque de las características generales de este tipo de procedimientos, así como algunos principios de buenas prácticas que permiten orientar su uso. Los especialistas coinciden en el uso prudente que debe hacerse de los procedimientos no probabilísticos y la necesidad de tener en cuenta que los resultados que se obtengan no pueden usarse para extraer conclusiones que puedan generalizarse sino que serán aplicables solo en el contexto de la investigación concreta que se desarrolla. En relación con el procedimiento de muestreo que se utiliza los especialistas estudian también el tamaño de la muestra, un aspecto sobre el que no hay reglas que puedan aplicarse mecánicamente, sino que depende de circunstancias que pueden valorarse a partir de principios generales.

La administración propiamente dicha del cuestionario, esto es, la preparación, organización y desarrollo del procedimiento que se sigue para enviar los cuestionarios y recibir los resultados, es otro de los temas que centran el interés de los especialistas en esta fase. Aquí cabe distinguir entre la administración del cuestionario a grandes grupos, lo que se hace generalmente por vía postal o mediante uso de procedimientos informáticos o a través de Internet, y la administración en pequeños grupos, lo que suele llevarse a cabo en una o varias sesiones en la que se reparte el cuestionario a los informantes para que lo cumplimenten en una sala habilitada para ello. La administración a grupos grandes tiene la ventaja de que permite seguir un procedimiento de selección de la muestra capaz de extraer información de un amplio número de individuos. Si el procedimiento es adecuado y la muestra está correctamente seleccionada, los resultados que se obtengan serán generalizables y permitirán adoptar a gran escala las decisiones adecuadas con respecto al problema de investigación que se haya planteado. El problema principal en este tipo de administración es que, generalmente se obtiene un número reducido de respuestas con respecto a los cuestionarios enviados, lo que obliga al investigador a adoptar medidas que permitan sacar provecho del material del que efectivamente llegue a disponer. La administración en pequeño grupo, por su parte, es la más



frecuente en investigaciones referidas a contextos como los centros de enseñanza. La ventaja es que se puede disponer de un público «cautivo», en este caso los propios alumnos, que garantiza un alto índice de devolución de las respuestas, ya que generalmente se aprovechan las instalaciones del centro para administrar el cuestionario. El problema, como se ha advertido ya, es la dificultad en aplicar un procedimiento de muestreo que garantice la validez de los resultados, si bien la información que se obtenga puede ser útil para los fines que se proponga la investigación, como podría ser el caso de la toma de decisiones respecto a la planificación y el desarrollo curricular del propio centro. A los efectos de la presente investigación interesa especialmente la administración en pequeño grupo, ya que los cuestionarios se administraron sobre todo en las propias dependencias de los centros.

Otro tema que suele considerarse en esta fase es el de la confidencialidad y los aspectos éticos que deben presidir una adecuada administración de los cuestionarios. Dörnyei (2010) observa que en algunos países hay regulaciones de carácter legal o institucional que garantizan una correcta aplicación de los procedimientos de investigación, incluidos el análisis, el informe de resultados y la transparencia en el modo en que se ha obtenido la información. Este es el caso, por ejemplo, de Estados Unidos, en donde los investigadores están obligados a enviar un plan detallado de investigación para su aprobación por parte de una institución gubernativa antes de comenzar cualquier investigación, de modo que pueda protegerse a los participantes en la investigación ante cualquier posible violación de sus derechos (*op. cit.*, pp. 78-79). Pero en otros países estas garantías no están reguladas, o lo están solo de modo más general, por lo que corresponde a la ética profesional del investigador asegurar que todo se lleva a cabo conforme a los principios de transparencia y respeto a los derechos individuales, un aspecto de especial trascendencia hoy en día, dada la importancia cada vez mayor que se atribuye a la protección de los datos personales y el respeto a la intimidad de las personas.

## 4. Método

Se describen en este capítulo los procedimientos y las herramientas del presente estudio. Se enuncian, en primer lugar, las preguntas de investigación y, a continuación, se presenta una descripción de las características del estudio, los participantes y la forma en que se han recogido los datos. Finalmente se describe el procedimiento que se ha seguido para llevar a cabo la investigación.

### 4.1. Preguntas de investigación

Dada la importancia que tiene para el desarrollo del currículo recoger y procesar información fiable sobre factores relacionados con la tradición educativa y las actitudes de los profesores y los alumnos sobre el español y su aprendizaje, los cuestionarios que proporciona el protocolo de Intracentros (según detalle en el apartado 4.2) deberán responder, en cuanto a su diseño y administración, a los principios de buenas prácticas extraídos de los estudios especializados que se han llevado a cabo en los últimos años. Estos principios de buenas prácticas se presentan, de forma sistemática, en el capítulo 5, en relación con el enfoque de cada uno de los temas que se consideran significativos en el análisis.

Teniendo en cuenta lo anterior, las preguntas de investigación ( $P_n$ ) del presente estudio son las siguientes:

**P1:** Los cuestionarios incluidos en el protocolo de actuación de Intracentros, ¿se correlacionan con los principios de buenas prácticas extraídos del análisis comparado de los estudios de los especialistas? En particular, ¿en qué medida responden a estos principios los cuestionarios en los aspectos relacionados con la estructura y los componentes, la selección del contenido, el tratamiento de las preguntas y la experimentación y edición?

**P2:** El modo en que se llevó a cabo la administración de los cuestionarios de Intracentros en los centros de la red del Instituto Cervantes ¿se correlaciona con los principios de buenas prácticas extraídos del análisis comparado de los estudios de los especialistas? En particular, ¿en qué medida responden a estos principios las prácticas de administración de los cuestionarios que se siguieron en los centros del Instituto Cervantes (IC Lyon, IC Múnich, IC

Roma, IC Estambul, IC Nápoles, IC Nueva York e IC São Paulo) en los aspectos relacionados con la selección de la muestra, la administración de los cuestionarios propiamente dicha, la confidencialidad y los aspectos éticos?

## 4.2. Características del estudio

El presente estudio recoge una investigación centrada en un desarrollo institucional y se basa, por una parte, en el análisis de datos ya existentes -los modelos de cuestionarios proporcionados por una plataforma de gestión del conocimiento- y, por otra, en la valoración de los responsables académicos de los equipos docentes que llevaron a cabo la administración de tales cuestionarios en siete centros de la red institucional. A pequeña escala, pretende situarse en la línea de un análisis de factores que permitiría, si fuera necesario, mejorar el modelo, evitando redundancias si las hubiera, para obtener una estructura más adecuada para el entendimiento y el tratamiento de la información.

El estudio se centra, por tanto, en las dos primeras fases que suelen identificarse, de acuerdo con el análisis de los especialistas, en el proceso de diseño y aplicación de los cuestionarios como herramientas para la obtención de datos en el tipo de investigación «basada en encuestas»<sup>7</sup>. Estas fases son el *diseño* de los cuestionarios y su *administración*. No se incluye en el presente estudio el análisis de lo que podría identificarse como una tercera fase, centrada en el procesamiento e interpretación de los datos (ver **3. Estado de la cuestión**).

Los capítulos 5, 6 y 7, que se presentan más adelante, se organizan a partir de esta diferenciación inicial de las dos fases:

1ª fase. El diseño o construcción de los cuestionarios. Incluye los aspectos que deben tenerse en cuenta en el proceso de planificación y diseño, tanto los de carácter meramente formal o material como los que se refieren a la selección del contenido, la elaboración de las preguntas o la experimentación previa de los prototipos de cuestionarios que se diseñan.

<sup>7</sup> Ver en **2. Marco teórico** la descripción de los tipos de investigación.

2ª fase. La administración de los cuestionarios. En esta fase se incluye la selección y el tratamiento de la muestra, las condiciones materiales en las que se lleva a cabo la cumplimentación del cuestionario por parte de los informantes y la confidencialidad y aspectos éticos que deben garantizarse en el proceso de obtención de datos y en su tratamiento posterior.

### ***Características del estudio con respecto a la fase de diseño de los cuestionarios***

Con respecto a la fase de diseño de los cuestionarios, la investigación consiste en el análisis sistemático de las características de los cuestionarios, tal como se presentan en el protocolo de Intracentros, en relación con los criterios de buenas prácticas que han establecido los especialistas. Este análisis se centra en los aspectos relacionados con el diseño o construcción de los cuestionarios en el ámbito de la enseñanza de lenguas, particularmente los dirigidos a la obtención de datos sobre las actitudes de los alumnos, de los profesores y de informantes externos a los centros del Instituto Cervantes.

Los principios de buenas prácticas, que constituyen la base para el análisis del diseño y la administración de los cuestionarios de Intracentros, se presentan de forma sistemática en el capítulo 5, organizados en función de los temas principales que se identifican tras el estudio comparado de distintas obras de especialistas en técnicas de investigación mediante encuestas y, especialmente, a través de cuestionarios<sup>8</sup>. En este primer paso de la investigación, el proceso que ha conducido a la identificación de los principios de buenas prácticas se inscribe, por tanto, en un modo de investigación secundaria en el que se extrae información del cotejo y análisis comparado de distintos estudios especializados. Aunque se han respetado en todo momento los planteamientos y los desarrollos conceptuales de los autores con respecto a cada uno de los temas objeto de análisis, el eje de la investigación ha consistido en comparar los puntos de vista, buscar similitudes y diferencias en el alcance o el tratamiento de los aspectos relacionados con cada tema y, teniendo en cuenta todo ello, establecer, a modo de consejos de buenas prácticas, con enunciados breves y directos, los principios que es oportuno tener en

<sup>8</sup> Ver en **3. Estado de la cuestión** la descripción de obras y autores que se ha tomado como base para la investigación.

consideración a la hora de diseñar y administrar cuestionarios sobre actitudes en el campo de la enseñanza de lenguas.

Un segundo paso de la investigación ha consistido en buscar la correlación entre los principios de buenas prácticas establecidos con respecto al diseño de cuestionarios y los modelos concretos de cuestionarios que se presentan en Intracentros. Se trata en este caso de una investigación primaria de tipo cualitativo que toma como base un *corpus* de ocho cuestionarios extraídos del documento titulado «Análisis del entorno», que forma parte del aparato documental de Intracentros. En concreto, los cuestionarios utilizados para el análisis de estos aspectos, que corresponden a los apartados número 2 (Tradición educativa), 3 (Perfil del alumno del centro) y 4 (Perfil del profesor del centro) de «Análisis del entorno», son los siguientes:

Cuestionarios dirigidos a informantes externos al Instituto Cervantes:

- Cuestionario 2.1. Cultura del aula.
- Cuestionario 2.2. Tendencias y preferencias respecto al aprendizaje.
- Cuestionario 2.3.a. Factores educativos.
- Cuestionario/entrevista 2.3.b. Tabúes.

Cuestionarios dirigidos a profesores del Instituto Cervantes:

- Cuestionario 4.2. Creencias, actitudes y expectativas respecto a la enseñanza y el aprendizaje de lenguas.

Cuestionarios dirigidos a alumnos del Instituto Cervantes:

- Cuestionario 3.2.1.a. Modelo del profesor.
- Cuestionario 3.2.1.b. Modelo del alumno.

Hay que tener en cuenta, a este respecto, que no se analizan todos los cuestionarios incluidos en «Análisis del entorno» sino solo aquellos que están dirigidos a obtener datos sobre «actitudes», tal como se indica en los capítulos 2 y 3. Los resultados del análisis se recogen en el apartado **6.1. Análisis de los cuestionarios en cuanto a su diseño.**

### *Características del estudio con respecto a la fase de administración de los cuestionarios*

En relación con la fase de administración de los cuestionarios la investigación se centra en el análisis sistemático del modo en que se llevó a cabo la administración de cuestionarios en un total de siete centros de la red de centros del Instituto Cervantes (ver detalle en **4.3. Participantes**), en relación con los principios de buenas prácticas establecidos por los especialistas e identificados en el capítulo 5. Para la identificación de estos principios se ha seguido, como primer paso, el mismo procedimiento que se ha descrito en el apartado anterior, es decir, se ha partido del cotejo y análisis sistemático de las obras de autores especializados.

El segundo paso en esta fase ha consistido en contrastar las prácticas que se siguieron en los centros del Instituto Cervantes que se toman como referencia con los principios de buenas prácticas identificados en la investigación. Para obtener información sobre las prácticas de los centros a este respecto se envió una encuesta a algunos de los responsables académicos<sup>9</sup> de los centros que habían dirigido el proceso de administración de los cuestionarios de acuerdo con el protocolo de Intracentros. Las encuestas enviadas (ver modelo en el Anejo 2) tuvieron carácter confidencial y fueron remitidas directamente a los interesados. Se les dio un plazo de dos semanas para cumplimentarlas. Hay que tener en cuenta que, en algunos casos, el proceso de administración de los cuestionarios sobre el que se les pedía valoración a los responsables académicos se había llevado a cabo años antes, por lo que en el mensaje de devolución de las encuestas cumplimentadas algunos responsables académicos hicieron constar la circunstancia del paso del tiempo como dificultad a la hora de garantizar la precisión de las respuestas.

Los bloques de la encuesta y los temas tratados en cada uno son los siguientes:

- Diseño y ensayo previo:
  - Papel en los procesos de diseño y administración de los cuestionarios.
  - Presentación material (diseño y formato) de los cuestionarios.

<sup>9</sup> La denominación «responsable académico» se utiliza en el Instituto Cervantes para denominar de forma genérica al grupo constituido por los jefes de estudios y los coordinadores docentes. Los coordinadores docentes son profesores con responsabilidades de coordinación de los equipos docentes y, aunque no tienen la categoría profesional de los jefes de estudios, desempeñan, entre otras tareas, la coordinación de los trabajos relacionados con el desarrollo del currículo sobre la base de los protocolos de Intracentros.

- Traducción de los cuestionarios a la L1 de los informantes.
  - Reelaboraciones o adaptaciones del texto de las preguntas para adecuarlas a la comprensión de los informantes.
  - Comunicación a los informantes para invitarlos a participar.
  - Ensayo o pilotaje de los cuestionarios.
- Selección de la muestra y obtención de los datos:
    - Criterios de selección de los informantes (tipo de muestreo).
    - Procedimiento de administración (envío postal, en presencia, etc.).
    - Tratamiento de la confidencialidad.
  - Procesamiento de los datos:
    - Procesamiento de las respuestas de los cuestionarios. Tratamiento de los datos.
    - Comprobaciones de validez y fiabilidad.
    - Valoración sobre la generalización de los resultados obtenidos.
  - Valoración global del proceso.

Los datos que se recabaron de cada jefe de estudios fueron:

- Nombre y apellidos.
- Centro del Instituto Cervantes en el que se administró el cuestionario.
- Puesto que desempeñaba cuando se administraron los cuestionarios.
- Año(s) en que se administraron los cuestionarios.

Se envió la encuesta a un total de nueve responsables académicos y se obtuvieron siete respuestas. Los destinatarios se seleccionaron teniendo en cuenta el grado en que se habían completado los procesos de administración de los cuestionarios, de modo que se pidió la colaboración de aquellos centros en los que la base de datos de documentos de Intracentros ofrecía un desarrollo completo de la administración de los cuestionarios de los apartados que se analizan en la presente investigación. En todo caso, no se pretendía un análisis exhaustivo de la administración de los cuestionarios en el conjunto de los centros de la red del Instituto Cervantes y se optó por disponer de las valoraciones de un número de centros que pudiera ser significativo y que aportara elementos de juicio suficientes para poder analizar la correlación entre los principios de buenas prácticas y el procedimiento que se había seguido en cada caso.

Este segundo paso de la fase de administración de cuestionarios en centros de la red del Instituto Cervantes constituye un tipo de investigación primaria de tipo cualitativo

centrada en el análisis de siete casos concretos en los que se aplicó el protocolo de Intracentros para recabar información sobre la base de los modelos de los cuestionarios sobre actitudes que se analizan en la primera fase de la investigación. Los resultados de las encuestas se utilizan como base para establecer la correlación con los principios de buenas prácticas y los resultados se recogen en el epígrafe **6.2. Análisis de la administración de los cuestionarios**.

### 4.3. Participantes

La parte de la investigación centrada en el diseño de los cuestionarios es, en un su primer paso, investigación de carácter secundario sobre la base de estudios de los especialistas. El *corpus* de cuestionarios que se analizan fue elaborado por el Departamento de Ordenación Académica de la Dirección Académica (ver **1. Introducción**) y se incorporó a Intracentros como parte de las orientaciones de desarrollo curricular destinadas a la red de centros.

En la parte de la investigación centrada en la administración de los cuestionarios el estudio se refiere al proceso llevado a cabo en los centros del Instituto Cervantes de Estambul, Lyon, Múnich, Nápoles, Nueva York, Roma y São Paulo. En el caso de los centros de Estambul, Múnich, Nueva York, Roma y São Paulo las personas que cumplimentaron la encuesta remitida para obtener información sobre sus valoraciones del proceso ocupaban el puesto de jefes de estudios en el periodo en el que se llevó a cabo la administración de los cuestionarios. En el caso de los centros de Lyon y de Nápoles las personas que cumplimentan la encuesta eran coordinadores docentes.

Los años académicos que aparecen identificados en las encuestas como periodo en el que se llevó a cabo el proceso de desarrollo del documento «Análisis del entorno», del que son parte los cuestionarios sobre actitudes que se analizan en la presente investigación, son los siguientes:

- IC Estambul: año académico 2001-2002.
- IC Lyon: año académico 2005-2006.
- IC Múnich: año académico 2006-2007.
- IC Nápoles: año académico 2004-2005.
- IC Nueva York. Año académico 2005-2006.



- IC Roma: año académico 2006-2007.
- São Paulo: año académico 2009-2010.

#### 4.4. Forma de recogida de datos

Los datos correspondientes a la parte de «investigación secundaria» del estudio, tal como se ha descrito en 4.2, se han extraído de distintos estudios especializados en técnicas de investigación, algunos centrados en el uso de cuestionarios en el ámbito de la enseñanza de lenguas (ver capítulos 2 y 3).

Por otra parte, los ocho modelos de cuestionarios que son objeto de análisis se han extraído de la plataforma Intracentros del Instituto Cervantes, accesible en la intranet corporativa de este organismo. Los cuestionarios se han analizado tal como están disponibles en la versión electrónica de la plataforma, sin adaptaciones o manipulaciones.

La información sobre las valoraciones que hacen los responsables académicos de la administración de los cuestionarios en determinados centros se ha obtenido a través de una encuesta, tal como se indica en **4.2. Características del estudio**, remitida por correo electrónico a mediados del mes de octubre de 2011. Las respuestas fueron remitidas, por la misma vía, por los responsables académicos a lo largo de las últimas semanas de octubre y principios de noviembre de 2011.

#### 4.5. Procedimiento

Para llevar a cabo el análisis de la fase correspondiente al diseño de los cuestionarios se han seguido los siguientes pasos:

1. A partir de la información obtenida en la bibliografía comparada (ver capítulo **3. Estado de la cuestión**) se identifican los *temas* relevantes en cuanto al diseño o construcción de los cuestionarios y, con respecto a cada uno de los temas identificados, se enumeran los *asuntos* concretos sobre los que se basa el análisis. Estos temas y asuntos aparecen recogidos en la Tabla 1. En los capítulos 5 y 6 los temas y los asuntos se presentan de forma ordenada a partir de una numeración correlativa. Los apartados de tres dígitos

identifican los temas y los apartados de cuatro dígitos los asuntos que se identifican dentro de cada tema.

2. En el epígrafe **5.1. Bases para el análisis del diseño de los cuestionarios** se presentan, con respecto a cada uno de los asuntos identificados en cada tema, un *enfoque* general y una serie de *principios de buenas prácticas*. El *enfoque* se presenta en unos breves párrafos que tienen por objetivo situar el alcance del planteamiento de cada asunto en concreto. Inmediatamente debajo, e introducidos por un símbolo, se presentan los *principios de buenas prácticas* que se enuncian, a partir de los estudios de los especialistas, en relación con el asunto de que se trata.
3. Sobre la base de los asuntos y los principios de buenas prácticas presentados se lleva a cabo en el capítulo **6. Resultados** el análisis de las características que presentan los cuestionarios de Intracentros, con el fin de estudiar la correlación entre los principios descritos y el diseño efectivamente realizado.

Como se desprende de la descripción de los pasos que acaban de enumerarse, en el procedimiento propuesto se ponen en juego los siguientes factores: temas, asuntos, enfoques y principios de buenas prácticas. El alcance de cada uno de ellos es el siguiente:

- Los *temas* a los que se alude en el paso 1 son los que los especialistas suelen estudiar en los trabajos especializados a propósito de cada una de las fases y tienen que ver con la toma de posición o con las decisiones que le corresponde adoptar a la persona o al equipo responsable de diseñar o administrar un cuestionario. Los *asuntos* que se identifican en cada tema son los aspectos concretos implicados en cada tema particular y que requieren atención por parte del responsable del cuestionario o bien requieren decisiones o actuaciones específicas. Ambos factores se han presentado ya en el capítulo 3, en el que se recoge el planteamiento general del diseño y la administración de los cuestionarios, que complementa la información que se facilita en el epígrafe 5.1.

Temas	Asuntos
Aspectos generales	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Extensión</li> <li>▪ Presentación</li> <li>▪ Temas sensibles</li> </ul>
Componentes principales	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Título</li> <li>▪ Instrucciones</li> <li>▪ Información adicional</li> </ul>
Contenido y función	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Contenido</li> <li>▪ Función</li> </ul>
Tratamiento de las preguntas	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Formato</li> <li>▪ Escalas múltiples</li> <li>▪ Redacción de las preguntas</li> <li>▪ Agrupamiento y ordenación</li> </ul>
Ensayo de los cuestionarios y edición	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Ensayo</li> <li>▪ Edición</li> </ul>

**Tabla 1.** *Componentes del análisis de la fase de diseño de los cuestionarios*

- El *enfoque* al que se alude en el paso 2 presenta una breve sinopsis del contenido general de cada tema y frecuentemente incluye una indicación de la perspectiva que uno o varios autores adoptan sobre el tema de que se trate. Para facilitar el trabajo de otros investigadores se incluyen, cuando se considera oportuno, notas a pie con indicaciones de referencias bibliográficas y observaciones sobre aspectos concretos de uno u otro asunto relacionado con el tema.
- Los *principios de buenas prácticas*, a los que se alude también en el paso 2, son indicaciones de carácter práctico que recogen consejos y propuestas derivadas del tratamiento que dan los especialistas a cada uno de los asuntos que se tratan. Estos principios no deben entenderse como axiomas o postulados inamovibles sino como criterios de referencia que podrán servir al responsable del diseño y la administración del cuestionario a la hora de ejercer una buena práctica en el desarrollo de sus tareas. Hay que tener en cuenta, no obstante, que las circunstancias que rodean la aplicación de cualquier cuestionario en un contexto determinado podrían requerir, en uno u otro asunto, decisiones o actuaciones distintas a las que aquí se proponen. Por tanto, los principios de buenas prácticas que se formulan en relación con cada uno de los asuntos tienen carácter indicativo y deberán ponerse siempre en relación con las circunstancias

de cada entorno particular a la hora de tomar las decisiones oportunas en cuanto al diseño y la administración de los cuestionarios.

Para llevar a cabo el análisis de la fase correspondiente a la administración de los cuestionarios se han seguido los siguientes pasos:

1. A partir de la información obtenida en la bibliografía comparada se identifican los *temas* relevantes en cuanto a la administración de los cuestionarios y, con respecto a cada uno de los temas identificados, se enumeran los *asuntos* concretos sobre los que se basa el análisis. Estos temas y asuntos aparecen recogidos en la Tabla 2. Al igual que con respecto al diseño de los cuestionarios, en los capítulos 5 y 6 se presentan los temas y los asuntos de forma ordenada a partir de una numeración correlativa.
2. En el epígrafe **5.2. Bases para el análisis de la administración de los cuestionarios** se presentan, con respecto a cada uno de los asuntos identificados, un *enfoque* general y una serie de *principios de buenas prácticas*, al igual que se hace con respecto al diseño de los cuestionarios.
3. Sobre la base de los principios de buenas prácticas descritos se lleva a cabo en el capítulo **6. Resultados** el análisis de las decisiones y las actuaciones de los equipos docentes de los centros del Instituto Cervantes analizados, a partir de las valoraciones remitidas por los correspondientes responsables académicos, con el fin de estudiar la correlación entre los principios descritos y la administración de los cuestionarios efectivamente realizada.

Temas	Asuntos
Caracterización de la muestra	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Tipo de muestreo</li> <li>▪ Tamaño de la muestra</li> </ul>
Administración de los cuestionarios	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Administración a distancia</li> <li>▪ Administración en grupo</li> </ul>
Confidencialidad y aspectos éticos	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Confidencialidad</li> <li>▪ Aspectos éticos</li> </ul>

**Tabla 2.** Componentes del análisis de la fase de administración de los cuestionarios

El procedimiento, por tanto, que se sigue más abajo en los capítulos 5 y 6, desarrolla de forma sistemática un análisis detallado de las características principales que cabe observar en el diseño y en la administración de los cuestionarios. Obviamente, la selección de temas y asuntos supone una cierta simplificación de la multitud de variables que pueden influir en procesos complejos, en los que se dan con frecuencia circunstancias que no siempre son previsibles. En el caso de la administración de los cuestionares se añade el hecho de que las condiciones materiales de los centros, y las circunstancias en las que se desarrolla el trabajo de cada uno de los equipos docentes, no son absolutamente equiparables. Si bien los centros del Instituto Cervantes desarrollan su labor con arreglo a unas bases similares en cuanto a dotación de recursos materiales y humanos, hay factores como el volumen de actividad del centro, la composición misma del equipo –con mayor o menor número de profesores de plantilla- o las posibilidades de utilización de recursos tecnológicos o de acceso a Internet, por ejemplo, que sin duda condicionan los resultados de un proceso como la obtención de datos, que requiere siempre planificación e inversión de tiempo y de recursos.

La idea, en todo caso, ha sido disponer un procedimiento que fuera, ante todo, sistemático, y que permitiera hacer un repaso ordenado de todos aquellos factores que los especialistas consideran básicos o necesarios a la hora de diseñar o administrar los cuestionarios en el contexto de un centro docente, como es el caso de los centros del Instituto Cervantes analizados. Los *principios de buenas prácticas* que se han comentado más arriba, y que derivan del estudio comparado de las informaciones y observaciones de los especialistas, tienen como objetivo centrar el análisis en los aspectos esenciales, de modo que pueda verificarse si el tratamiento de los *temas* –y sus correspondientes *asuntos*- responde a un tipo de práctica que pueda situarse en niveles o *estándares* de calidad. Como se ha indicado en la Introducción, es frecuente observar que la utilización de los cuestionarios, a pesar de la innegable importancia que tiene en el ámbito académico para la toma de decisiones, no responde a los mínimos criterios de rigor y de calidad que se exigen, por ejemplo, en otros instrumentos de recogida de información como los exámenes o las pruebas de conocimiento de cualquier tipo.

## 5. Bases para el análisis de los cuestionarios

Se presenta en este capítulo el análisis de los distintos aspectos que los especialistas consideran relevantes a la hora de diseñar y administrar los cuestionarios como instrumentos de obtención de datos. Como resultado de este análisis se identifican, en primer lugar, los temas relevantes en cuanto al *diseño* de los cuestionarios y, en relación con ellos, los asuntos que procede considerar (epígrafe **5.1. Bases para el análisis del diseño de los cuestionarios**). En segundo lugar se identifican los temas y los asuntos relacionados con la *administración* de los cuestionarios (epígrafe **5.2. Bases para el análisis de la administración de los cuestionarios**). En ambos epígrafes se presenta en primer lugar, con respecto a cada uno de los asuntos identificados, un *enfoque* que permite situar su alcance y proporciona algunas claves de interpretación. Tras el enfoque de cada uno de los asuntos se presenta una serie de *principios de buenas prácticas* extraídos del estudio comparado de las propuestas que hacen los especialistas y que permite dar concreción al asunto y situar los puntos críticos que se tendrán en consideración a la hora de hacer en **6. Resultados** el análisis del diseño y la administración de los cuestionarios de Intracentros.

En el epígrafe **5.1. Bases para el análisis del diseño de los cuestionarios** se desarrollan aquellos aspectos que deben tenerse en cuenta en el proceso de planificación y diseño, tanto los de carácter meramente formal o material como los que se refieren al enfoque y a la selección del contenido, el formato de las preguntas y su tratamiento, la experimentación previa del prototipo de cuestionario que se diseñe y su edición. En el epígrafe **5.2. Bases para el análisis de la administración de los cuestionarios** se tratan los aspectos que tienen que ver con la aplicación o administración de los cuestionarios en un contexto determinado, desde la selección de la muestra y las condiciones materiales en las que se lleva a cabo la realización del cuestionario por parte de los informantes hasta la confidencialidad y los aspectos éticos que debe observar quien administra el cuestionario en la relación con todos los que participan en el proceso.

## 5.1. Bases para el análisis del diseño de los cuestionarios

Se presenta a continuación el contenido de los temas y los asuntos relevantes en relación con el *diseño* de los cuestionarios. A partir de los estudios de los especialistas se han identificado cinco grandes temas (ver **3. Estado de la cuestión** y **4.5. Procedimiento**). En primer lugar, una serie de aspectos previos de carácter general que deben considerarse antes de acometer el diseño del cuestionario, como la extensión, la presentación y el modo en que habrán de abordarse aspectos que pueden ser sensibles para las personas que lo cumplimenten. En segundo lugar, la estructura del cuestionario, con aspectos como el título, las instrucciones, generales y específicas, que deben incluirse, y otra posible información complementaria o adicional. En tercer lugar, la selección del contenido en relación con el problema de investigación que se plantea, así como las posibles funciones a las que pueden responder diferentes partes del cuestionario. En cuarto lugar, el tratamiento de las preguntas, en todos sus aspectos de formato y redacción de los enunciados. Y finalmente, el ensayo o «pilotaje» de la última versión elaborada por los diseñadores del cuestionario, previa a la edición definitiva de la versión que se utilizará para recabar la información de los destinatarios.

Para facilitar el análisis que se presenta en el capítulo **6. Resultados** se enumeran en orden correlativo los temas y los asuntos que son objeto de estudio. El esquema numerado es el siguiente:

### 5.1.1. Aspectos generales

5.1.1.1. Extensión del cuestionario

5.1.1.2. Presentación del cuestionario

5.1.1.3. Temas sensibles

### 5.1.2. Componentes principales

5.1.2.1. Título

5.1.2.2. Instrucciones

5.1.2.3. Información adicional

### 5.1.3. Contenido y función de los cuestionarios

5.1.3.1. Contenido

5.1.3.2. Función

#### **5.1.4. Tratamiento de las preguntas**

5.1.4.1. Formato

5.1.4.2. Escalas múltiples

5.1.4.3. Redacción de las preguntas

5.1.4.4. Agrupamiento y ordenación

#### **5.1.5. Ensayo de los cuestionarios y edición**

5.1.5.1. Ensayo

5.1.5.2. Edición

Con arreglo a esta numeración se presenta en las próximas páginas una descripción detallada de cada uno de los puntos, con el correspondiente enfoque y los principios de buenas prácticas que se identifican en cada caso.

#### **5.1.1. Aspectos generales**

##### ***5.1.1.1. Extensión del cuestionario***

Especialmente si el cuestionario lo van a cumplimentar personas no especializadas en el tema o que no tengan especial interés en lo que va a analizarse, conviene establecer desde un principio una extensión limitada del número de preguntas que vayan a formularse y, por tanto, del tiempo total de dedicación que requerirá cumplimentar el cuestionario.

- ❖ Solo en casos excepcionales debería un cuestionario tener una extensión de más de cuatro páginas y requerir más de treinta minutos de dedicación por parte de la persona que vaya a cumplimentarlo (Dörnyei 2010). Algunos autores amplían hasta seis el número de páginas<sup>10</sup>.

##### ***5.1.1.2. Presentación del cuestionario***

Un cuestionario de aspecto agradable, con suficiente espacio de separación entre líneas y una presentación bien organizada de los diferentes apartados contribuye a que la colaboración por parte de los informantes se incremente, al tiempo que garantiza un menor número de errores.

<sup>10</sup> Por ejemplo, Gillham 2000, p. 10.



- ❖ Elaborar el cuestionario con el formato de cuadernillo en el que aparezcan impresas las distintas páginas, de modo que pueda manejarse con facilidad y se eviten errores al seguir el orden secuencial de las preguntas.
- ❖ Cuidar la calidad del papel.
- ❖ Dedicar atención al modo de numerar cada una de las secciones que componen el cuadernillo, combinando, por ejemplo, los números romanos en los epígrafes con los arábigos en las preguntas.

### ***5.1.1.3. Temas sensibles***

Hay que tener en cuenta la incidencia que puede tener en quienes cumplimentan un cuestionario el enfrentarse a preguntas que traten temas sensibles para ellos o cuya respuesta suponga revelar aspectos que consideran pertenecientes a su intimidad. El carácter sensible de estos temas no se limita a que traten aspectos de carácter ilegal o que puedan resultar embarazosos para quien cumplimenta el cuestionario; también pueden ser sensibles, para determinadas personas, aspectos como la edad o el estado civil. Es importante a este respecto que el cuestionario sea suficientemente explícito con respecto al trato confidencial que va a darse a los contenidos. Muchos informantes tenderán a hacer especial hincapié o a abundar en las respuestas de aquellos aspectos que consideren positivos, mientras que se mostrarán más escuetos en las que traten aspectos que, desde su punto de vista, puedan ser considerados negativos o censurables. Estas tendencias, que son tenidas en cuenta por los expertos en la administración de instrumentos para la recopilación de datos en los estudios relacionados con las ciencias sociales, constituyen uno de los inconvenientes o limitaciones del uso de los cuestionarios.

Otro aspecto que requiere también una consideración de carácter previo es decidir la conveniencia de que el cuestionario sea anónimo o, por el contrario, pida el nombre y apellidos del informante. Aquí ya no se trata de datos más o menos sensibles para quien cumplimenta el cuestionario –edad, preferencias sobre aspectos religiosos o morales, por ejemplo– sino de la identificación clara de la persona que participa en el proceso de obtención de datos, lo que tiene, desde luego, implicaciones de especial importancia.

- ❖ Incluir en el encabezamiento una indicación clara y concisa de que las respuestas que los informantes den a las preguntas serán tratadas con la más estricta confidencialidad.
- ❖ Valorar si es oportuno que el cuestionario sea anónimo. Si hay preguntas en el cuestionario que puedan conllevar el riesgo de dejar expuesto al informante en aspectos que puedan resultarle embarazosos o que supongan una amenaza a su intimidad, conviene optar por el cuestionario anónimo. En el caso de que no se perciba un riesgo de este tipo no habría inconveniente en solicitar los datos de identificación de los informantes<sup>11</sup>.

## 5.1.2. Componentes principales

### 5.1.2.1. Título

El título proporciona a quien cumplimenta el cuestionario una primera orientación, que le ayuda a situarse en el tema y le permite activar el trasfondo de conocimientos que pueda tener al respecto. Hay debate entre los especialistas sobre si es necesario incluir un título o no. Algunos especialistas sugieren que se evite en el título la palabra «cuestionario», que no aporta información sobre el tema que va a tratarse y no contribuye, por tanto, al objetivo de situar al informante. La experiencia muestra, sin embargo, que es frecuente encontrar este término en los instrumentos que se utilizan habitualmente para la recogida de datos en contextos muy diversos. Cabe considerar, a este respecto, que la inclusión del término «cuestionario», aunque pudiera parecer un tecnicismo, puede contribuir, en determinados casos, a situar al informante en cuanto a la finalidad de la tarea que se le propone realizar, lo que puede llegar a tener un efecto positivo.

- ❖ Evitar tecnicismos o expresiones muy especializadas en el título del cuestionario.

<sup>11</sup> Como observa Dörnyei (2010, pp. 17-18), la opción del cuestionario anónimo tiene consecuencias. En muchas ocasiones la identidad de los informantes es un dato necesario para establecer correlaciones con análisis posteriores en los que participen los mismos individuos –como sería el caso, por ejemplo, de los estudios longitudinales–, en cuyo caso la anonimidad no es una opción. Hay procedimientos, sin embargo, que pueden utilizarse para lograr el objetivo de asegurar la correlación de datos sin que sea necesario que consten los datos de identidad de los informantes, si bien su aplicación no siempre es fácil y requiere por parte del investigador una especial atención durante la administración del cuestionario.

### **5.1.2.2. Instrucciones**

Con carácter general cabe distinguir las instrucciones generales, las instrucciones específicas y las introducciones. Otros autores distinguen la salutación inicial, las instrucciones específicas, la información adicional y la expresión de agradecimiento por la colaboración de los informantes. Las instrucciones generales son las que contienen cualquier información suficientemente general como para que sea pertinente con respecto al conjunto del cuestionario. Aspectos como el modo en que debe usarse la hoja de respuestas, la forma de marcación de las respuestas –rodear con un círculo el número o la letra de la opción correcta, por ejemplo-, el tipo de lapicero que deba usarse –para determinados tipos de hojas de respuesta que se procesarán luego mediante lectora óptica, por ejemplo- o si los informantes pueden o no añadir comentarios a las respuestas que den, son frecuentes instrucciones de carácter general.

Las instrucciones específicas son especialmente importantes porque permiten que el informante cumplimente correctamente el cuestionario y que no se produzcan errores a la hora de introducir las respuestas. El objetivo de las instrucciones específicas es ayudar al informante a que comprenda de qué modo se espera que reaccione ante una nueva serie de circunstancias. A diferencia de las instrucciones generales, que son aplicables a todo el cuestionario, las específicas contienen indicaciones con respecto a una u otra sección concreta. Por ejemplo, si una determinada sección requiere un modo especial de marcación –señalar con un aspa, por ejemplo- que sea distinto al modo de marcación que se ha dado en las instrucciones generales para el conjunto del cuestionario, debe advertirse con claridad el modo de proceder al introducir la nueva sección, para lo que se puede resaltar con letra negrita, por ejemplo, la indicación pertinente. Aclaraciones sobre el alcance de la pregunta, ejemplos que ilustren sobre el alcance de lo que se pide o indicaciones sobre el modo de proceder son frecuentes casos de instrucciones específicas. Dörnyei (2010) hace hincapié en la importancia de que las instrucciones específicas expliquen bien cómo funcionan las escalas de medición que puedan incluirse en un cuestionario, así como los criterios correspondientes a cada uno de los valores de la escala. Por ejemplo, en el caso de una escala de 1 a 5 debe indicarse claramente el valor de cada uno de los elementos de la gradación (ej.: 1: nunca / 2: casi nunca / 3: a veces / 4: casi siempre / 5: siempre).

- ❖ Incluir una introducción en la que se indique el objetivo del cuestionario, la institución responsable y una alusión a la confidencialidad de la información que se recaba.
- ❖ Dar instrucciones generales claras sobre el conjunto del cuestionario.
- ❖ Dar instrucciones específicas claras con respecto a secciones o apartados concretos.

### **5.1.2.3. Información adicional**

Opcionalmente, el cuestionario puede incluir también información complementaria o adicional, como el compromiso de enviar a quienes han cumplimentado el cuestionario información sobre los resultados, o bien una expresión de agradecimiento por la colaboración.

- ❖ Opcionalmente, incluir una nota con el compromiso de remitir a los informantes los resultados de la investigación.
- ❖ Opcionalmente, incluir la expresión «gracias» o «gracias por su colaboración» al final del cuestionario, o bien algún dibujo o viñeta que resulte expresivo a este respecto (como el icono ☺ o alguno similar).

## **5.1.3. Contenido y función de los cuestionarios**

### **5.1.3.1. Contenido**

Las preguntas que se incluyan en el cuestionario deberán ser suficientemente representativas del tema que se pretende investigar, es decir, deberán constituir una *muestra* adecuada del contenido que es objeto de investigación. Si esta tarea falla, es decir, si las preguntas que forman la versión final del cuestionario no llegan a tratar las dimensiones más relevantes del asunto que es objeto de estudio, o lo hacen de forma solo fragmentaria, es claro que los datos que se obtengan difícilmente podrán ser esgrimidos como fundamento de una tesis, de la naturaleza que sea, sobre cualquier tema, o como base para corroborar hipótesis de investigación<sup>12</sup>.

<sup>12</sup> Véase capítulo 2. **Marco teórico**, para un análisis sobre el alcance del concepto de «actitudes» y sus implicaciones.

- ❖ Las preguntas seleccionadas en el cuestionario deben reflejar adecuadamente el «problema de investigación».

### **5.1.3.2. Función**

Diferentes partes de un cuestionario pueden funcionar de diferentes modos. Una parte puede funcionar como base para la obtención de datos personales o cuestiones de hecho («factuales»), mientras que otra puede centrarse en obtener opiniones de los informantes sobre aspectos específicos. Otras partes pueden tener como función recabar juicios o valoraciones sobre asuntos que se le propongan al informante como, por ejemplo, la calidad de los servicios que presta un centro docente o la eficacia de los objetivos de un programa. Otras preguntas pueden estar dirigidas a analizar las conductas de los informantes. Generalmente los cuestionarios combinan distintas funciones (Brown 2002).

- ❖ Si el cuestionario se compone de partes que responden a diferentes funciones, las preguntas deberán estar correctamente distribuidas.
- ❖ Generalmente las preguntas factuales van en primer lugar y en orden cronológico. Pueden ser clave en la medida en que pueden proporcionar la base para dividir el grupo de informantes y ver si sus respuestas coinciden (por ejemplo, si se divide el grupo por sexos o por nivel educativo).

## **5.1.4. Tratamiento de las preguntas**

### **5.1.4.1. Formato**

Los cuestionarios pueden estar compuestos solo de preguntas de respuesta cerrada, solo de preguntas de respuesta abierta o bien de una combinación de los dos tipos. Los especialistas señalan las ventajas y los inconvenientes de cada uno de los tipos. Las preguntas de respuesta abierta permiten una gran flexibilidad por parte de los informantes a la hora de dar la respuesta. En este sentido son un tipo de preguntas adecuadas para encontrar respuestas no previsibles, lo que las hace especialmente útiles para explorar un determinado ámbito de investigación. Son, además, relativamente fáciles de redactar. Entre los inconvenientes de las preguntas de respuesta abierta pueden destacarse la cierta dificultad que les supone a los

informantes contestarlas, así como la relativa dificultad a la hora de codificar, analizar e interpretar las respuestas. Además, algunas respuestas pueden ser irrelevantes o de carácter subjetivo. Las preguntas de respuesta abierta presentan, por todo ello, relativa dificultad a la hora de demostrar su validez y fiabilidad (Brown 2001). En opinión de Dörnyei (2010), dado que los cuestionarios no son particularmente adecuados para llevar a cabo investigación de carácter cualitativo, de tipo exploratorio, es poco frecuente que incluyan preguntas con respuestas abiertas y, cuando lo hacen, suelen pedir respuestas más bien breves (*op. cit.*, p. 36).

Por su parte, las preguntas de respuesta cerrada presentan la ventaja de que proporcionan mayor uniformidad en cuanto al tipo de datos que se obtienen, son más fáciles de contestar y se codifican, se analizan y se interpretan más fácilmente. Por todo ello es más fácil llegar a demostrar su validez y fiabilidad. Tienen el inconveniente de que limitan el espectro de las posibles respuestas, no permiten investigación de carácter exploratorio y son relativamente difíciles de redactar (Brown, *op. cit.*, pp. 37-38). Las preguntas de respuesta cerrada son especialmente adecuadas para análisis de tipo cuantitativo y estadístico, dado que las opciones de respuesta se pueden codificar de forma numérica y admiten tratamiento mediante procedimientos informáticos.

El formato de las preguntas de respuesta cerrada puede variar entre distintas modalidades. Teniendo en cuenta las clasificaciones propuestas por los especialistas<sup>13</sup> puede establecerse el cuadro ilustrativo que se presenta en la Tabla 3.

- ❖ Las preguntas de respuesta abierta deben formularse de manera que permitan obtener una respuesta del informante pertinente respecto al tema de investigación.
- ❖ Las preguntas de respuesta cerrada deben construirse con arreglo a alguno de los formatos que permitan luego un adecuado análisis y procesamiento de las respuestas.

<sup>13</sup> Brown 2001, pp. 38; Dörnyei 2010, pp. 26-39; 2007, pp. 104-107.

Modalidades	Tipos
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Escala de valoración</li> <li>▪ Selección de una respuesta entre varias (<i>Multiple-Choice</i>)</li> <li>▪ Orden de preferencia/prioridad</li> <li>▪ Valor numérico</li> <li>▪ Selección de una lista</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Escala de Likert</li> <li>- Escala de diferenciación semántica</li> <li>- Escala numérica</li> <li>- Verdadero/Falso</li> <li>- Escalas mixtas</li> </ul>

**Tabla 3.** *Modalidades y tipos de formatos de preguntas de respuesta cerrada*

#### **5.1.4.2. Escalas múltiples**

Un aspecto crucial en la construcción de un cuestionario es la redacción de las preguntas y las respuestas en relación con los temas que se pretende medir. Hay que tener en cuenta que los datos que se obtienen derivan de la interpretación que el informante haga de lo que se le está preguntando. Un leve sesgo en la formulación de una pregunta o las connotaciones que pueda tener un adjetivo calificativo pueden hacer que la interpretación de los informantes varíe considerablemente, lo que puede poner en riesgo la fiabilidad del cuestionario y, por tanto, echar por tierra la inversión de tiempo y dedicación que conlleva elaborar un buen instrumento de obtención de datos.

Una posible solución es plantear la construcción del cuestionario sobre la base de lo que puede denominarse «escalas de preguntas múltiples» o «escalas *multi-ítem*» (*Multi-Item Scales*), entendidas como escalas compuestas de un conjunto de preguntas con enunciados diferentes pero que se centran en un mismo aspecto –por ejemplo, cinco preguntas referidas a las actitudes de los alumnos con respecto al tratamiento del error-. Esta solución permite minimizar el riesgo de que, por una interpretación determinada de la pregunta, el informante dé una respuesta distinta a la que hubiera dado en el caso de que la hubiera interpretado de un

modo distinto. Si el aspecto que ha respondido tiene tratamiento en el cuestionario mediante una sola pregunta, la respuesta del informante es irreversible. Sin embargo, si esta respuesta puede ponerse en relación con las que el informante dé a otras preguntas que traten el mismo asunto, el efecto negativo que pueda tener la respuesta mal interpretada sobre el resultado final quedará en gran medida compensado.

- ❖ Para garantizar el deseable efecto de la «escala de preguntas múltiples» conviene formular entre cuatro y diez preguntas para medir cada uno de los aspectos que se investigan<sup>14</sup>.
- ❖ Es arriesgado incluir menos de tres o cuatro preguntas por cada aspecto en una «escala de preguntas múltiples», dado que si el análisis de validación que se haga una vez realizado el cuestionario revela que alguna pregunta en particular no ha funcionado correctamente, su exclusión llevaría a que quedara muy reducido el número de preguntas relacionadas con tal aspecto.

#### **5.1.4.3. Redacción de las preguntas**

En el proceso de redactar las preguntas es importante, como primer paso, elaborar un primer borrador con enunciados que encajen bien con el propósito de la investigación. Como advierte Gillham (2000), un investigador puede tener muchas preguntas que le gustaría formular pero el criterio realmente importante es identificar cuáles son las que uno realmente necesita (*op. cit.*, p. 27). Sobre esa base el investigador ha de trabajar con su propia capacidad de creación lingüística, pero puede tener presente un par de apoyos. En primer lugar, datos de carácter cualitativo, de tipo exploratorio, que el investigador haya recabado durante charlas informales, entrevistas o cualquier otra fuente documental mediante la que pueda obtener información de los propios destinatarios del cuestionario. Este tipo de información le dará ideas útiles a la hora de redactar preguntas con un estilo natural y espontáneo que pueda captar mejor el interés de las personas que más adelante responderán al cuestionario. Y en segundo lugar, preguntas incluidas en cuestionarios que hayan tratado anteriormente el mismo tema y que, si han sido utilizadas en diferentes proyectos, pueden estar bastante depuradas en

<sup>14</sup> Este es el criterio del «Attitude/Motivation Test Battery (AMTB)», de Robert Gardner (1985), uno de los cuestionarios más conocidos en su ámbito.



cuanto al enfoque y la redacción (Gillham 2000). Hay que tener en cuenta, en todo caso, que si se utilizan preguntas tomadas de otros cuestionarios será siempre necesaria la fase de experimentación con la población específica a la que vaya a dirigirse la investigación.

- ❖ Es necesario preguntarse qué tipo de preguntas van a formularse en el cuestionario, lo que conlleva también el tipo de respuestas. Generalmente, el procedimiento que se sigue es redactar más preguntas que las que finalmente van a utilizarse y, poco a poco, ir eliminando las que resulten menos adecuadas. A este respecto se puede elaborar una lista de preguntas (*item pool*), que puede tener una extensión del triple o del cuádruple de preguntas de las que tendrá luego la versión final.
- ❖ Las preguntas sobre actitudes, opiniones o creencias son las más difíciles de redactar y las más complicadas para los informantes, dado que son con frecuencia complejas. Por ello no basta con una sola pregunta para este tipo de aspectos y conviene incluir varias sobre un mismo aspecto. Hay que tener en cuenta, además, que cuando se plantean con un formato de respuesta de escala los informantes hacen un uso limitado, ya que tienden a situarse en la mitad de la escala o en la mitad más positiva.
- ❖ Las preguntas sobre opiniones funcionan mejor cuando la pregunta se formula de modo equilibrado y neutral. Si la pregunta induce de algún modo una respuesta «buena», «correcta» o «socialmente deseable» se estará condicionando al informante, por lo que debe cuidarse especialmente la formulación de este tipo de preguntas.
- ❖ Las preguntas sobre conductas suelen originar respuestas más cercanas a la situación real de los informantes. Pero es importante que estén formuladas de forma clara y comprensible, sin ambigüedad.
- ❖ Si las preguntas originales están en una lengua distinta a la que vaya a utilizarse en el cuestionario, es importante prestar especial atención a la traducción, de modo que logre mantenerse la fluidez de la expresión y la eficacia en el modo de formular cada pregunta.
- ❖ Sobre la base de las observaciones de los especialistas<sup>15</sup> pueden identificarse determinados tipos de preguntas cuyo uso no es recomendable:

<sup>15</sup> Brown 2001, pp.44-54; Fowler 2002, pp. 76 y ss.; Dörnyei 2010, pp. 40 y ss.; Gillham 2000, pp. 25 y ss..

- Preguntas largas o complicadas
- Preguntas con un lenguaje confuso o poco natural
- Preguntas ambiguas o condicionadas
- Preguntas que apelan al prestigio del informante
- Preguntas embarazosas
- Preguntas sesgadas
- Preguntas con construcciones negativas
- Preguntas con enunciados dobles
- Preguntas mal traducidas
- Preguntas sobre información confidencial
- Preguntas con un registro de lengua inadecuado
- Preguntas que los informantes no puedan contestar

#### **5.1.4.4. Agrupamiento y ordenación**

La claridad y el orden de la estructura es un aspecto en el que insisten mucho los especialistas. Se trata de asegurar que la impresión general de los informantes respecto al cuestionario sea la de una estructura bien organizada. Gillham (2000) recomienda que, antes de diseñar el cuestionario en el ordenador, puede ser útil tomar la lista de preguntas y respuestas, cortar cada una con unas tijeras e ir probando distintas disposiciones sobre la página en blanco, dejando más o menos espacio y agrupándolas de distintas formas, para ver el efecto en cuanto al modo más racional de presentar el material. Si se pueden presentar todas las páginas del cuestionario expuestas en una mesa grande, será fácil ver los posibles problemas de presentación que pueden darse. Esta tarea hará más fácil probablemente tomar decisiones sobre qué preguntas o qué áreas temáticas deberían ser eliminadas (*op. cit.* p. 40-41). El orden en el que se presentan las preguntas es, desde luego, un factor determinante en la elaboración del cuestionario<sup>16</sup>. De hecho, el significado de prácticamente cualquier pregunta puede verse alterado por las preguntas adyacentes.

- ❖ El cuestionario debe presentar una estructura clara y ordenada. Las preguntas de apertura deben plantearse de forma que vayan introduciendo poco a poco el tema,

<sup>16</sup> Gillham 2000; Brown 2001; Fowler 2002; Dörnyei 2010.

mientras que las preguntas de aspectos factuales o personales y las de respuesta abierta deben ir al final<sup>17</sup>.

- ❖ Si hay preguntas de distintos formatos conviene agruparlas en subsecciones, separadas unas de otras por instrucciones claras, que permitan al informante identificar bien el cambio de formato. Otra opción es agrupar las preguntas que traten un mismo tema, en cuyo caso las instrucciones pueden informar brevemente del tema que se va a tratar en cada grupo de preguntas, lo que facilitará también el orden en la presentación del cuestionario.
- ❖ En el caso de preguntas de una «escala de preguntas múltiples» es conveniente mezclarlas lo más posible para dar una sensación de variedad y evitar la sensación de que se está repitiendo lo mismo que en preguntas anteriores.

### **5.1.5. Ensayo de los cuestionarios y edición**

#### **5.1.5.1. Ensayo**

La fase inicial del ensayo de los cuestionarios consiste, básicamente, en pasar la lista de preguntas en su última versión, o bien la última actualización del cuestionario ya construido, a tres o cuatro personas de confianza que puedan dedicar un tiempo no solo a contestar las preguntas del cuestionario sino a aportar observaciones y sugerencias sobre distintos aspectos, tanto formales como de contenido. Estas personas deberán anotar cualquier aspecto que no les guste o que les resulte chocante en el cuestionario en general o en la formulación de una u otra pregunta. El objetivo de esta fase es recabar el máximo de información sobre los aspectos que puedan mejorarse en el cuestionario.

La segunda fase se centra en ensayar o «pilotar» el cuestionario con un tipo de informantes que sea similar en todos los aspectos al que se le vaya a pasar la versión

<sup>17</sup> En cuanto a la conveniencia de que los datos personales o factuales se pidan al final, tal como sugieren Oppenheim (1992) o Dörnyei (2010), la razón es de orden estratégico. Si lo primero que se le pide al informante que cumplimente son datos como su nombre y apellidos, su edad, su estado civil o su nivel de estudios, del mismo modo que ocurre cuando cumplimenta formularios de tipo burocrático, puede producirse, en expresión de Dörnyei, un «anticlímax» en el informante del que resulte difícil sacarlo para que recobre el entusiasmo de nuevo (*op. cit.*, p. 48). A esto hay que añadir el hecho de que este tipo de datos, como la edad o el estado civil, son considerados en ciertas culturas como asuntos privados y de carácter estrictamente personal, por lo que pedirlos al principio del cuestionario podría predisponer negativamente al informante.

definitiva. Además de averiguar cómo responderán las preguntas los informantes, esta fase puede ayudar a resolver ambigüedades, confusiones o cualquier otro problema que pudiera darse. El objetivo sería encontrar cualquier cosa que pueda ayudar a depurar o perfeccionar las preguntas, las instrucciones, las categorías de respuestas, etc. Si esta fase no conlleva grandes cambios en el cuestionario, sería posible utilizar al menos una parte de los datos obtenidos en conjunción con los datos de la investigación definitiva.

En cuanto a la primera fase:

- ❖ Se puede pasar la lista de preguntas a tres o cuatro personas de confianza. Los colegas de profesión, sobre todo si trabajan en el campo de la enseñanza de lenguas, pueden ser una buena opción en este caso. Pero también personas cercanas, familiares o amigos, pueden aportar valoraciones útiles desde una perspectiva independiente. En el caso de que el entorno de trabajo sea un centro docente, los administradores o incluso los estudiantes que quieran prestarse a colaborar pueden ser también útiles para este propósito<sup>18</sup>.
- ❖ Mantener, una vez terminada la tarea, una charla con las personas que hayan colaborado, para que tengan ocasión de expresar los matices o apreciaciones que no hayan dejado por escrito.

En cuanto a la segunda fase:

- ❖ En cuanto al número de personas a las que conviene pasar el cuestionario en esta fase, el tamaño típico es de unos cien individuos, con una oscilación de veinte en más o en menos ( $100 \pm 20$ ), si bien por razones estadísticas no debería ser inferior a cincuenta (Dörnyei 2010, p. 56).
- ❖ El cuestionario debe pasarse en condiciones similares a aquellas en las que se pasará el cuestionario en su versión final. Conviene fijarse especialmente en las preguntas que todo el mundo haya contestado del mismo modo.

<sup>18</sup> Brown (2001) sugiere a este respecto que se entregue a los colaboradores una versión del cuestionario con espacios en blanco debajo de cada pregunta para facilitarles la labor de anotar sus observaciones (*op. cit.*, p. 61).

- ❖ También conviene observar las preguntas que haya dejado en blanco un gran número de informantes y considerar si puede haber redundancias o si el cuestionario realmente está respondiendo a los objetivos con los que se creó.

#### **5.1.5.2. Edición**

El último paso consistiría en la edición, propiamente dicha, del cuestionario. En todo caso, hay que tener en cuenta que las dos fases previas a la edición definitiva implican un análisis de las preguntas –que puede realizarse, como se ha indicado, tanto al final de la primera fase como al final de la segunda- que requiere una especial atención por parte del responsable de diseñar el cuestionario. A juicio de Dörnyei (2010), un aspecto especialmente importante que puede revelar este análisis, en el caso de cuestionarios con escalas de preguntas múltiples, es su grado de «consistencia interna». Ya se ha visto más arriba la importancia de que los temas de un cuestionario no se planteen a través de una pregunta única, sino que haya varias que, con distintas formulaciones o desde distintos enfoques, recaben la información correspondiente. Este tipo de escalas solo serán eficaces si las preguntas de una misma escala o grupo funcionan de un modo homogéneo, es decir, si miden el mismo tema o aspecto. En términos psicométricos esto quiere decir que cada pregunta de la escala debe correlacionar con las demás preguntas y con la puntuación total de la misma escala, lo que se denomina «criterio de Likert de consistencia interna». De acuerdo con este criterio una forma sencilla de seleccionar las mejores preguntas de una escala sería computar los coeficientes de correlación de cada pregunta potencial con la puntuación total de la escala y retener solo las preguntas que presenten el mayor índice de correlación (Dörnyei 2010, p. 57).

- ❖ Concluidas las fase de ensayo será necesario redactar una nueva versión en limpio en la que se tengan en cuenta todas las correcciones, ampliaciones, reajustes, cambios de formato y mejoras en general de los dos pasos anteriores.
- ❖ En el caso de cuestionarios con escalas de preguntas múltiples conviene comprobar el grado de «consistencia interna» mediante el análisis de los resultados de las preguntas de una misma escala o grupo.

## **5.2. Bases para el análisis de la administración de los cuestionarios**

Se presenta en este epígrafe el contenido de los temas y, con respecto a cada uno de ellos, los asuntos relevantes en relación con la administración de los cuestionarios. Sobre la base de los estudios de los especialistas (ver **3. Estado de la cuestión y 4.5. Procedimiento**) se identifican en este apartado tres grandes temas: el primero, la caracterización de la muestra, que incluye los aspectos relacionados con la selección de la muestra y los tipos de muestreo que pueden plantearse; el segundo, la administración propiamente dicha de los cuestionarios, entendida como el envío de los documentos a los informantes y su recepción, en el caso de administración a distancia, y las condiciones de la sesión de recogida de datos en caso de administración en grupo -como es el caso de los cuestionarios que cumplimentan los informantes en las instalaciones del centro-; y el tercero, todo lo relacionado con la confidencialidad y los aspectos éticos en el proceso de administración del cuestionario.

Para facilitar el análisis que se presenta en el capítulo **6. Resultados** se enumeran a continuación en orden correlativo los temas y los asuntos que son objeto de estudio. El esquema numerado es el siguiente:

### **5.2.1. Caracterización de la muestra**

5.2.1.1. Tipo de muestreo

5.2.1.2. Tamaño de la muestra

### **5.2.2. Administración de los cuestionarios**

5.2.2.1. Administración a distancia

5.2.2.2. Administración en grupo

### **5.2.3. Confidencialidad y aspectos éticos**

5.2.3.1. Confidencialidad

5.2.3.2. Aspectos éticos

Con arreglo a esta numeración se presenta en las próximas páginas una descripción detallada de cada uno de los puntos, con el correspondiente enfoque y los principios de buenas prácticas que se identifican en cada caso.

## 5.2.1. Caracterización de la muestra

### 5.2.1.1. Tipo de muestreo

En el procedimiento de «muestreo probabilístico»<sup>19</sup> cabe distinguir dos tipos principales: el denominado «muestreo aleatorio» (*random sampling*) y el denominado «muestreo aleatorio estratificado» (*stratified random sampling*). En el «muestreo aleatorio» cada individuo de una población determinada debe tener la misma oportunidad de ser seleccionado. Una vez identificada claramente la población de interés en la investigación, se deberá asignar un número de identificación a cada individuo de la población y, sobre esa base, se utilizará una tabla de números aleatorios, esto es, una lista de números que contiene pautas no sistemáticas, como las que puede generar cualquier ordenador. Otros procedimientos más elementales – como extraer los números de papeletas incluidas en un sombrero – pueden utilizarse siempre que se asegure el principio de que cualquier individuo de la población tiene la misma oportunidad de ser elegido. De este modo, la selección se basa completamente en el azar y no en ningún factor subjetivo o diferente al azar mismo. Una muestra suficientemente amplia se considera, a este respecto, como representativa de la población, esto es, que contiene características similares a la población en su conjunto. Una variante de este tipo es el «muestreo aleatorio estratificado», que combina el muestreo aleatorio con algún tipo de agrupamiento en función de las características de la población. Este muestreo está indicado cuando la investigación tiene un foco específico. Se trata de identificar, primero, claramente la población de interés y, a continuación, identificar las características dominantes de la población («estratos»). Sobre esta base, se seleccionan los miembros aleatoriamente de cada uno de los «estratos» de la población y, finalmente, se examina la muestra resultante para corroborar que tiene las mismas proporciones de cada una de las características que el conjunto de la población analizada<sup>20</sup>.

<sup>19</sup> Ver en **3. Estado de la cuestión** la caracterización de los procedimientos de muestreo y sus tipos.

<sup>20</sup> Ver, para todo lo relacionado con los tipos de muestreo, especialmente referido al campo de la enseñanza de lenguas, Brown 2001, pp. 71 y ss., o Dörnyei 2010, pp. 60 y ss. Hay que tener en cuenta que, a parte de los mencionados, son posibles otros tipos de muestreo, como el «muestreo de cuota» o del denominado «de bola de nieve».

El procedimiento de «muestreo no probabilístico» más frecuente en el campo de la enseñanza de lenguas es el denominado «muestreo de conveniencia o de oportunidad» (*convenience or opportunity sampling*). En este caso el criterio de selección de la muestra es la conveniencia del investigador. La selección de los miembros de la población se hace en función de criterios de orden práctico, como la proximidad geográfica, la disponibilidad o la accesibilidad. Como observa Dörnyei (2010, p. 61), las audiencias «cautivas», como los alumnos del centro en el que se realiza la investigación, son los ejemplos más frecuentes de muestras de conveniencia. Hay que tener en cuenta que, además de la fácil accesibilidad, los informantes deben responder a ciertas características que estén relacionadas con la investigación. Gillham (2000) plantea dudas sobre la representatividad de las muestras de conveniencia y considera que son más útiles en la fase de ensayo o pilotaje del cuestionario, cuando se necesita disponer de reacciones sobre su claridad o su facilidad de utilización (*op. cit.*, p. 18-19)

En caso de emplear un procedimiento de muestreo probabilístico:

- ❖ Conviene utilizar el «muestreo aleatorio» si la muestra va a ser homogénea y razonablemente grande y las características de la población no tienen importancia particular en el análisis.
- ❖ Conviene utilizar el «muestreo aleatorio estratificado» si la población que se va a investigar es de naturaleza muy heterogénea, si las muestras que se van a extraer son pequeñas o si los grupos son de tamaño desigual. También conviene usar este tipo de muestreo si se piensa utilizar «estratos» como variables en el análisis.

En caso de emplear un procedimiento de muestreo no probabilístico:

- ❖ Es importante tener en cuenta, si se usa un tipo de «muestreo de conveniencia», que los resultados que se obtengan no son generalizables. Cuando se presenten los resultados habrá que describir con suficiente detalle las limitaciones de las muestras que se han analizado y poner de relieve las características que comparte cada muestra particular con la población analizada.



### **5.2.1.2. Tamaño de la muestra**

No hay una respuesta única en cuanto a cuál debe ser el tamaño de la muestra. Esta decisión depende en gran medida de la situación del estudio que se vaya a realizar, el tamaño de la población que se analiza, los tipos de cuestionarios que se vayan a administrar y el tipo de análisis estadístico que se aplique<sup>21</sup>.

- ❖ A la hora de establecer la fracción de muestra de una población los investigadores suelen estimar un rango de entre el 1% y el 10%, dependiendo del cuidado con el que se haga la selección. Cuanto más científico sea el método que se siga en el análisis, menor será el porcentaje de población que se requiera en la muestra.
- ❖ Como regla general los especialistas consideran que la muestra debe incluir al menos 30 personas. En el caso de que se utilicen procedimientos estadísticos especiales podría requerirse un número menor. Algunos especialistas consideran que, en el caso de estudios sobre poblaciones de alumnos, es más útil considerar 50 personas seleccionadas de forma aleatoria, sobre todo si se pretende generalizar los resultados que se obtengan.
- ❖ En todo caso, la decisión del tamaño de la muestra depende del propósito de la investigación, la importancia de los resultados y el grado en el que se quieran generalizar los resultados al conjunto de la población.
- ❖ Si en el muestreo se consideran subgrupos que pueden tener diferente comportamiento, el tamaño de la muestra debe plantearse de forma que el tamaño más pequeño corresponda al grupo también más pequeño.
- ❖ A la hora de fijar el tamaño de la muestra conviene tener en cuenta siempre un margen en previsión de circunstancias sobrevenidas (por ejemplo, que hay que desechar un número de cuestionarios o que algunos informantes no completen el proceso).

<sup>21</sup> Ver, para un análisis más detallado, Brown 2001, p. 74 y Dörnyei 2010, pp. 62-63.

## 5.2.2. Administración de los cuestionarios

### 5.2.2.1. Administración a distancia

En la administración de cuestionarios a distancia no hay contacto entre el investigador y el informante excepto en la carta que acompaña al cuestionario. Este tipo de administración tiene el inconveniente, que ponen de relieve todos los especialistas, de que frecuentemente conlleva un índice de retorno bajo o muy bajo. Este problema puede poner en riesgo la propia investigación, incluso en el caso de que se haya llevado a cabo de forma correcta todo el proceso de diseño y muestreo.

- ❖ Para incrementar el índice de respuestas conviene que el cuestionario vaya acompañado de una carta de presentación.
- ❖ Puede estimarse que las respuestas que se hayan obtenido en el plazo de diez días serán aproximadamente la mitad del total que se recibirán. Dos o tres semanas después de haber enviado el cuestionario conviene enviar otra carta de recordatorio. Y transcurridos otros diez días, una segunda carta de recordatorio.
- ❖ Otras medidas que conviene seguir son: que el cuestionario sea breve; ofrecer algún tipo de incentivo; proporcionar un sobre de respuesta, incluso con franqueo; cuidar el momento en que se hace el envío, de modo que se eviten fechas del año muy ocupadas; poner énfasis en lo valiosas y necesarias que son las respuestas de los informantes; utilizar buena calidad de papel y de sobre.
- ❖ Hay que tener en cuenta que un índice de respuesta de más del 50% puede considerarse satisfactorio y que es raro alcanzar más de un 80%.

### 5.2.2.2. Administración en grupo

La administración en grupo es el método más utilizado en la enseñanza de lenguas y el que mejor garantiza la obtención de las respuestas. Generalmente los informantes son los alumnos, por lo que se les puede pasar el cuestionario como parte de la actividad de clase o mientras realizan algún tipo de actividad en grupo. Son, por tanto, «grupos cautivos» que garantizan un índice de respuesta cercano al 100% y no presentan los problemas de la administración postal que se han descrito en el punto anterior. Si el cuestionario va dirigido a

profesores o a otros profesionales relacionados con la actividad del centro, conviene aprovechar alguna reunión o encuentro ya convocado para pasar el cuestionario, si bien debe informarse de antemano (Brown 2001)<sup>22</sup>.

- ❖ Con grupos grandes de alumnos es necesario contar con más de un ayudante que apoye al investigador a la hora de repartir los cuestionarios o solventar dudas.
- ❖ Especialmente si son grupos de adultos conviene que se les dé la debida justificación por el hecho de tomar tiempo de clase. Puede darse algún tipo de explicación sobre el propósito de la investigación.
- ❖ Conviene asegurarse de que las condiciones físicas del espacio en el que va a cumplimentarse el cuestionario sean adecuadas (por ejemplo, que la sala sea confortable y esté bien ventilada).
- ❖ Los informantes deben ser convocados con la debida antelación, mediante cita del día y la hora en que se desarrollará la sesión.
- ❖ Hay que asegurarse previamente de que todo el material necesario para el desarrollo de la sesión esté preparado antes de la cita.
- ❖ Al comienzo de la sesión deben darse de forma clara las instrucciones generales y distribuir los cuestionarios de forma ordenada. Durante la sesión hay que estar atentos ante cualquier consulta, controlar el tiempo asignado, tomar nota de cualquier incidencia que pueda surgir y, finalmente, recoger los cuestionarios de forma rápida.
- ❖ Conviene agradecer la colaboración de los informantes y, si es posible, darles algún tipo de compensación por el tiempo que han dedicado a cumplimentar el cuestionario.

### **5.2.3. Confidencialidad y aspectos éticos**

#### **5.2.3.1. Confidencialidad**

Dado que, en ocasiones, se pide a los informantes, especialmente en los cuestionarios dirigidos a alumnos, que evalúen el curso o hagan valoraciones sobre la calidad del profesor u

<sup>22</sup> Brown presenta una guía con orientaciones útiles para la administración de cuestionarios en grupos (*op. cit.*, pp. 89 y ss.).

otros aspectos de la organización del centro o la calidad de los servicios, conviene asegurarse de que tengan claro que el uso que vaya a hacerse de sus respuestas es confidencial y limitado al ámbito de la propia investigación. A veces no basta con indicar que los datos se utilizarán de forma confidencial o que el cuestionario es anónimo y pueden utilizarse procedimientos que den confianza a los informantes (Dörnyei 2010).

- ❖ Es importante que los informantes se convenzan de la calidad profesional del cuestionario, mediante una cuidada presentación del cuadernillo que van a cumplimentar y el agradecimiento por su colaboración.
- ❖ En determinados casos, un gesto de atención hacia los informantes es ofrecerles la posibilidad de acceder a los resultados de la investigación. Al final del cuadernillo se puede incluir la opción de pedir que se les envíe algún informe de los resultados.

#### **5.2.3.2. Aspectos éticos**

Dado que la investigación mediante cuestionarios, al igual que en el caso de las entrevistas, supone siempre una cierta intromisión en la intimidad de las personas, conviene guardar algunos principios éticos que garanticen su derecho a recibir un trato respetuoso y que garantice la transparencia del proceso<sup>23</sup>.

- ❖ Por respeto a las personas debe asegurarse, ante todo, que no recibirán ningún perjuicio derivado de su colaboración. Se respetará, también, en todo momento, el derecho a la privacidad.
- ❖ Los informantes pueden en cualquier momento negarse a contestar determinadas preguntas, sin tener que dar explicaciones.
- ❖ No se puede dar sin su permiso información que permita identificar a cualquier persona que haya participado.
- ❖ Los informantes deben recibir suficiente información inicial sobre la investigación como para que puedan dar con plenas garantías su consentimiento informado en cuanto a la participación en el proceso y el uso de los datos.

<sup>23</sup> Los principios que se exponen en este apartado han sido compilados por Dörnyei (2010, pp. 79-80) sobre la base de las aportaciones de Oppenheim (1992) y Sudman y Braddburn (1983).

- ❖ Es obligación moral y profesional del investigador mantener el nivel de confidencialidad que se ha comunicado a los informantes.

Se han presentado en este capítulo, con arreglo a los esquemas numerados propuestos en los epígrafes 5.1 y 5.2, los aspectos más significativos de los distintos temas seleccionados y sus correspondientes aspectos particulares. Los principios de buenas prácticas que se proponen en relación con cada uno de los temas permitirán situar el análisis del capítulo 6, de modo que pueda llevarse a cabo un repaso sistemático de las características de los modelos de cuestionarios de Intracentros y de su administración por parte de los equipos docentes de los centros seleccionados del Instituto Cervantes.

Para facilitar la lectura se incluyen en cada uno de los subepígrafes del capítulo 6 las referencias a los apartados del capítulo 5 en los que se ha tratado cada tema o asunto en particular.

## 6. Resultados

En este apartado se presentan las implicaciones directas de los resultados obtenidos en el análisis de los estudios de los especialistas, recogidos en el capítulo 5, con respecto a las preguntas de la investigación. En el apartado **6.1. Análisis de los cuestionarios en cuanto a su diseño** se presenta el resultado del análisis sistemático de la correlación de los principios de buenas prácticas identificados en 5.1 con los modelos de cuestionarios de Intracentros que son objeto de estudio (ver Anejo 1). Y en el apartado **6.2. Análisis de la administración los cuestionarios** se presenta el resultado del análisis sistemático de la correlación de los principios de buenas prácticas identificados en 5.2 con el procedimiento que siguieron los equipos docentes de determinados centros del Instituto Cervantes a la hora de administrar los cuestionarios en sus correspondientes centros (ver Anejo 2).

Hay que tener en cuenta, no obstante, que los aspectos que se tratan en **5.1.5. Ensayo de los cuestionarios y edición**, aun formando parte de la fase de diseño de los cuestionarios, afectan también a la actividad que llevan a cabo los responsables de administrar el cuestionario. Dado el planteamiento de la plataforma Intracentros, en la que se proponen unos modelos de cuestionarios, con un protocolo de actuación, que son luego administrados por los responsables académicos de centros ubicados en entornos muy diversos, parece razonable pensar que las actividades correspondientes a la fase de ensayo de los cuestionarios, así como su edición final, debería tener en cuenta las características del público destinatario, que pueden variar, incluso de forma notable, de un centro a otro de la red del Instituto Cervantes. Esta es la razón por la que se utilizan, para el análisis de los resultados que se presentan en el apartado 6.1.5, los datos que se obtienen en la encuesta remitida a los responsables académicos y no los modelos de cuestionarios, propiamente dichos, que se utilizan como base para el análisis que se presenta en el resto de los apartados de 6.1. Del mismo modo, dado que las características del público destinatario de los cuestionarios pueden, en determinados casos, requerir la traducción o adaptación de los modelos de cuestionarios diseñados desde la unidad central, se tratan también este tipo de cuestiones en el apartado 6.1.5, sobre la base de la información recabada en las encuestas de los responsables académicos.

Los resultados del análisis se presentan con arreglo a la misma distribución general del material que se sigue en el capítulo 5. No obstante, para facilitar la exposición de los datos y evitar una excesiva parcelación de los temas, los resultados se presentan sobre la base de los grandes apartados generales –introducidos por tres dígitos– de cada uno de los dos epígrafes, 5.1 y 5.2, y no en relación con cada uno de los asuntos –introducidos por cuatro dígitos– que se identificaron en cada uno de los apartados generales de los mencionados epígrafes. Para facilitar el cotejo de los resultados que se presentan en cada apartado con los datos del capítulo 5, se indica, inmediatamente debajo de cada apartado general, una referencia a los epígrafes correspondientes a los distintos asuntos tratados.

Para facilitar la identificación de los cuestionarios se seguirá el siguiente esquema de referencia:

C1: Cultura del aula. C2: Tendencias y preferencias respecto al aprendizaje. C3: Factores educativos. C4: Tabúes.	INFORMANTES EXTERNOS AL IC
C5: Creencias, actitudes y expectativas respecto a la enseñanza y el aprendizaje de lenguas.	PROFESORES DEL IC
C6: Modelo del profesor. C7: Modelo del alumno. C8: Naturaleza de la lengua y su aprendizaje.	ALUMNOS DEL IC

En el epígrafe 6.1, para identificar una pregunta concreta del cuestionario que se esté citando se indicará el número de la pregunta tras el signo de dos puntos después del código identificador del cuestionario. Así, por ejemplo, la indicación «C1:5» se referirá a la pregunta número 5 del cuestionario C1 («Cultura del aula»). El repertorio completo de cuestionarios, con sus correspondientes ítems, se incluye en el Anejo 1. En todo caso, para hacer más clara la lectura, se reproducirá, como norma general, el enunciado literal de la pregunta que se esté analizando en cada caso. En el epígrafe 6.2 las referencias a la encuesta remitida a los responsables académicos se hará mediante la indicación del número de pregunta concreta que

se esté tratando. En el Anejo 2 se reproduce el modelo completo de encuesta que se remitió a los responsables académicos.

## **6.1. Análisis de los cuestionarios en cuanto a su diseño**

La primera de las preguntas de investigación plantea si los cuestionarios de Intracentros incluidos en su protocolo de actuación responden a los principios de buenas prácticas que pueden extraerse del análisis comparado de los estudios de los especialistas en cuanto al diseño de los cuestionarios como herramientas de obtención de datos. En particular, la pregunta plantea en qué medida responden los cuestionarios a estos principios en los aspectos relacionados con la estructura y componentes, la selección del contenido, el tratamiento de las preguntas, la experimentación y la edición.

En las páginas siguientes se recoge el resultado del análisis, de acuerdo con el orden de tratamiento de los temas que se ha presentado en el capítulo 5, conforme a lo establecido en **4.5. Procedimiento**.

### **6.1.1. Aspectos generales**

[→ ver 5.1.1.1, 5.1.1.2 y 5.1.1.3]

Todos los cuestionarios de Intracentros presentan una extensión limitada, razonable en cuanto al tiempo que puede requerir cumplimentarlos. Quizá el cuestionario C2 podría ser objetable, pero no tanto por la extensión –catorce ítems con respuestas de escala de Likert- sino por la densidad de los enunciados y la complejidad conceptual derivada de la formulación de las preguntas, un aspecto que se tratará con mayor detalle en el apartado 6.1.4. Las propias «Pautas para la elaboración y aplicación del cuestionario» que proporciona el protocolo de Intracentros incluyen una indicación sobre la «extensión» –sin más especificaciones-, que establece en todos los cuestionarios en un máximo de dos folios. En el caso del cuestionario C4, que sirve de base para el desarrollo de una entrevista, las pautas del protocolo establecen una duración máxima de una hora, un tiempo quizá excesivo si se pretende mantener la concentración tanto del entrevistador como del entrevistado. No obstante, dado que el cuestionario incluye solo diez preguntas, es razonable pensar que el tiempo que se dedique a la entrevista pueda ajustarse en función del desarrollo que dé a las respuestas cada una de las



personas entrevistadas. La naturaleza del tema del cuestionario/entrevista -los tabúes de orden social y cultural a los que puede enfrentarse un profesor en el contacto cotidiano de las clases- hacen pensar que la extensión que pueda alcanzar el desarrollo de cada entrevista dependerá en gran medida de la actitud del profesor entrevistado con respecto a los temas que se plantean y el mayor o menor grado de inhibición en el tratamiento de cada uno de ellos.

En cuanto al número total de preguntas, la extensión que presentan los cuestionarios de Intracentros oscila entre las ocho del C1 y las treinta y dos del C5. Dado que, en la mayoría de los casos, las preguntas son de respuesta cerrada –especialmente con la técnica de escala de Likert- puede concluirse que la extensión total de los cuestionarios, en cuanto al tiempo de dedicación que requiere cumplimentarlos, está en todos los casos dentro de los límites de lo que los expertos consideran razonable. Las «Pautas para la elaboración y aplicación del cuestionario» del protocolo de Intracentros no establecen, sin embargo, ninguna indicación en cuanto a si debe administrarse solo un cuestionario en cada sesión o si pueden administrarse más de uno –en caso de que vayan a ser cumplimentados por los mismos informantes-. Es obvio pensar que, si se administran varios cuestionarios a los mismos informantes en una única sesión podría verse afectada la calidad de la respuesta si se supera el límite de tiempo que garantice la concentración.

La presentación de los cuestionarios de Intracentros, tanto en su aspecto general como en la distribución de las preguntas en apartados o epígrafes, responde a una pauta que se repite en los diferentes formatos de los cuestionarios analizados. Incluyen un párrafo introductorio, un apartado –en los cuestionarios C1, C2, C3 y C4- para recoger los datos de identificación y, a continuación, la relación de preguntas, sin apartados o secciones –excepto en el C8, en el que se distribuyen las preguntas en cinco secciones correlativas-. Dado que el protocolo de Intracentros constituye la base para el suministro de material que los equipos docentes utilizan en las distintas tareas previstas en el proceso de desarrollo curricular, el formato del cuestionario, tal como aparece en el protocolo, es el que se ha utilizado básicamente en los centros<sup>24</sup>.

<sup>24</sup> Como se verá en 6.2, los centros IC Lyon e IC Múnich introdujeron adaptaciones en la presentación de los cuestionarios.

Los cuestionarios C1, C2, C3 y C4, dirigidos a informantes que no forman parte del personal de los centros del Instituto Cervantes, piden el dato de nombre y apellidos. Sin embargo, los cuestionarios C6, C7 y C8, dirigidos a alumnos de los centros, y el C5, dirigido a profesores de los centros, son anónimos. Los tres cuestionarios dirigidos a alumnos piden, sin embargo, datos de sexo (hombre/mujer), edad (por tramos, desde «menos de 16 años» a «más de 66 años») y nivel de estudios (sin estudios / estudios primarios / estudios secundarios / diplomado / licenciado / doctor).

### **6.1.2. Componentes principales**

[→ ver 5.1.2.1, 5.1.2.2 y 5.1.2.3]

Los ocho cuestionarios de Intracentros analizados incluyen el título. En algún caso, como en el C1, el título indicado («Cultura del aula») puede resultar excesivamente «técnico» y, por tanto, opaco para los informantes, ya que recoge una expresión que corresponde al uso especializado. Otros títulos, como el de C3 («Factores educativos»), puede resultan demasiado general y, por tanto, poco eficaz en cuanto al objetivo de activar los conocimientos o experiencias previas de los informantes. En el caso del C6 («Modelo del profesor») y del C7 («Modelo del alumno») el título tiene connotaciones que pueden influir en las respuestas de los informantes.

Los cuestionarios C1, C2, C3 y C4 incluyen al principio un breve párrafo en el que se describe sucintamente el objetivo que se persigue y, a continuación, se hace una invitación a los informantes a que dediquen unos minutos a contestar a las preguntas. En el mismo párrafo se les pide cortésmente que contesten todas las preguntas y se les da las gracias de antemano por su colaboración. El cuestionario C5, por su parte, en el párrafo introductorio o de presentación, se limita a describir brevemente el objetivo y da las equivalencias de la escala de medición –una escala de Likert de 1 a 5-, pero no incluye el agradecimiento por la colaboración que aparece en los cuestionarios dirigidos a informantes externos. Se trata, además, como se ha indicado más arriba, de un cuestionario anónimo. En los cuestionarios C1 a C4, inmediatamente debajo del párrafo introductorio, se reserva un espacio destacado para que se hagan constar los siguientes datos: apellidos, nombre, cargo que desempeñan e institución, asociación, organismo o empresa a la que pertenecen. Hay que tener en cuenta que el C4 es la base para la realización de una entrevista; no obstante, incluye también tanto el

párrafo introductorio como los datos de identificación de los informantes -al igual que los cuestionarios C1, C2 y C3-, por lo que cabe deducir que se le entrega en papel a la persona que va contestar las preguntas de la entrevista. Aunque no hay una alusión explícita en el protocolo, el planteamiento de C4 permite inferir que el entrevistador y el entrevistado disponen del documento con la misma relación de preguntas, que presumiblemente les servirá de base para guiar el desarrollo de la entrevista. Después del párrafo introductorio y del espacio reservado a los datos de identificación, los cuestionarios C1, C2 y C4 presentan las preguntas en orden correlativo y con números arábigos. El cuestionario C3, por su parte, identifica las preguntas con letras, sin establecer secciones o apartados diferentes.

Los cuestionarios C6, C7 y C8, dirigidos a alumnos del propio centro, indican en el párrafo introductorio el objetivo del cuestionario en cada caso, dan instrucciones generales y agradecen la colaboración. Los cuestionarios C6 y C7 hacen una alusión a que se garantiza la confidencialidad de los datos, pero esta alusión no aparece en el C8. Tampoco hay alusión a la confidencialidad en los cuestionarios C1 a C5.

### **6.1.3. Contenido y función de los cuestionarios**

[→ ver 5.1.3.1 y 5.1.3.2]

#### ***Contenido de los cuestionarios*** [→ ver 5.1.3.1]

En los cuestionarios C1, C2, C3 y C4, los dirigidos a informantes externos a los centros del Instituto Cervantes, el protocolo de actuación especifica con bastante detalle el alcance del contenido que cubren las preguntas en cada caso. En las tablas 4, 5 y 6, que se presentan a continuación, se recoge un análisis de los distintos temas que trata cada uno de los cuestionarios y de los datos que se extraen en relación con cada uno de ellos, así como las preguntas que tratan cada uno de los datos en particular.

[Ver Tabla 4]

**C1 / Cultura del aula**

Tema	Datos que se extraen	Preguntas
Organización del trabajo en el aula	Cooperación y trabajo en grupo o competitividad e individualismo	1-4
Distribución del poder	Independencia o dependencia de la autoridad del profesor	5
	Influencia del sistema de jerarquías sociales en el entorno del aula (distribución de espacios, dinámicas de trabajo, interacción)	6a y 6b
Tamaño de las clases	Número de alumnos por aula y su repercusión en la dinámica de la clase	7
Grado de formalidad	Estructuración de las clases, niveles de ruido y disciplina, puntualidad, duración de las sesiones	8a-8k

**Tabla 4.** *Temas, datos y preguntas del cuestionario C1 / Cultura del aula*

En el apartado de «Pautas para la redacción del informe del apartado 2.1. Cultura del aula», en el que se dan indicaciones sobre el modo en que deberán reflejarse los resultados obtenidos, se indica que deberán recogerse los siguientes puntos:

- Descripción de los aspectos relacionados con la organización del trabajo en el aula [...]: grado en el que la tradición educativa ha promovido la cooperación y el trabajo en grupo o la individualidad y la competitividad y cómo esto repercute en la valoración del propio esfuerzo y la relación que se atribuye al éxito o al fracaso; independencia o interdependencia de los compañeros; facilidades o dificultades para la creación de un clima propicio para el trabajo en grupo; distribución y organización de los espacios en el aula.
- Descripción del modo en que se producen las relaciones de poder en las aulas [...]: grado de independencia o dependencia de la autoridad del profesor y cómo esto repercute en el grado de autonomía que asumen los alumnos, libertad a la hora de formular preguntas y participar, aceptar o cuestionar la autoridad del profesor, etc.; grado de tolerancia a la integración de sexos y repercusiones que esto tiene en la distribución de espacios y la interacción alumno-alumno; grado de tolerancia a la integración de grupos sociales, religiosos, etc. y modo en que esto repercute en la interacción alumno-alumno y en la distribución de espacios en el aula.
- Clasificación del tipo de clases según el número de alumnos que se concentren en las aulas y determinar en qué grado se concibe la interacción alumno-alumno, profesor-alumno en relación con las formulación de preguntas, la participación, la distribución del espacio, etc.
- Descripción del modo en el que profesores y alumnos perciben y valoran el grado de rigidez o formalidad con el que se conciben aspectos de relevancia en el entorno, como podrían ser

la puntualidad, la estructura de las clases, el movimiento de los alumnos en el aula, el nivel de ruido, la interacción, etc.

(Intracentros 2005, «Análisis del entorno», p. 49)

## **C2 / Tendencias y preferencias respecto al aprendizaje**

Tema	Datos que se extraen	Preguntas
Tendencias y preferencias de los alumnos a la hora de enfrentarse a los procesos de aprendizaje	Modo de procesamiento de la información (inductivo o deductivo, analítico, etc.)	1, 2, 3, 7, 9, 12
	Modo en el que los alumnos se enfrentan a las tareas de aprendizaje	4, 5, 6, 8, 10, 11, 13, 14

**Tabla 5.** *Temas, datos y preguntas del cuestionario C2 / Tendencias y preferencias respecto al aprendizaje*

Las «Pautas para la redacción del informe del apartado 2.2. Tendencias y preferencias respecto al aprendizaje» piden que se recoja lo siguiente:

Descripción de las características que presentan, en términos generales, los alumnos del entorno en relación con los siguientes factores: importancia que conceden a la corrección formal a la hora de transmitir significados; capacidad para discriminar las ideas principales de las secundarias; capacidad para inferir reglas y abstraer; capacidad para extrapolar lo aprendido a otros contextos y situaciones; sensibilidad al contexto social; capacidad para establecer relaciones entre las partes; grado de tolerancia a la ambigüedad; preferencia o rechazo hacia determinado tipo de tareas; importancia de la memorización.

(Intracentros 2005, «Análisis del entorno», p. 55)

## **C3 / Factores educativos**

## **C4 / Tabúes**

Estos dos cuestionarios se presentan en un mismo apartado, con el título «Fuentes de conflicto».

[Ver Tabla 6]

Tema	Datos que se extraen	Preguntas
Permeabilidad al cambio [C3]	Modo en el que profesores y alumnos aceptan o rechazan las especificaciones de currículos que difieran de su tradición educativa	a, b, c, d, e, f
Flexibilidad en la negociación de programas [C3]	Modo en el que los alumnos se muestran más o menos proclives a la negociación de los programas de curso o, por el contrario, exigen programas prefijados y altamente estructurados	g, h
Procedimientos de evaluación [C3]	Modo en el que los profesores y alumnos del entorno perciben los procedimientos de evaluación (exámenes, certificaciones, etc.)	i, j, k, l
Tabúes [C4]	Temas o contenidos del programa, comportamientos del profesor que puedan chocar con valores morales, políticos y sociales, creencias religiosas	1-10

**Tabla 6.** *Temas, datos y preguntas de los cuestionarios C3 / Factores educativos y C4 / Tabúes*

Las «Pautas para la redacción del informe del apartado 2.3. Fuentes de conflicto» piden que se recoja lo siguiente:

- Descripción del grado de predisposición que muestran alumnos y profesores del entorno a la negociación de los programas de curso y descripción de las reacciones que se producen ante los ajustes de programa durante el desarrollo del curso. Centrarse en el grado en el que los alumnos solicitan y exigen el conocimiento previo de programas altamente estructurados y en el grado de dependencia que presentan respecto a los materiales de enseñanza.
- Descripción de la percepción que tienen los profesores y alumnos del entorno de los procesos y de los procedimientos de evaluación, como por ejemplo, la importancia que se concede a los exámenes como procedimiento de evaluación y qué tipo de actitudes y predisposiciones muestran hacia otros procedimientos; tipos de pruebas a los que están más habituados y aprueban como consecuencia de la tradición educativa, etc.
- Descripción del grado de permeabilidad que muestran profesores y alumnos ante currículos de naturaleza diferente a los que impone la tradición educativa de la sociedad receptora del currículo. Centrarse en el aprendizaje de lenguas en contextos no reglados y, en particular, en las experiencias que tienen lugar en el seno de instituciones extranjeras como el Instituto Cervantes.

(Intracentros 2005, «Análisis del entorno», p. 61)

Toda esta información sobre los contenidos de los distintos cuestionarios da una idea del espectro de temas que se recogen en C1, C2, C3 y C4, dirigidos a informantes externos. Bajo el concepto de «cultura del aula» se recaban datos sobre los aspectos que permiten identificar los usos dominantes en una determinada tradición educativa en cuanto al papel que se atribuye al profesor, el papel que se espera del alumno y la repercusión que tienen los roles sociales en la dinámica del aula. Puede decirse que se trata de aspectos de carácter socioeducativo cuya correcta identificación puede ser crucial para establecer adecuadamente las reglas de funcionamiento del curso o considerar el alcance de las pautas de interacción (alumno-alumno y alumno-profesor) en la dinámica de trabajo en clase, por ejemplo. Que el profesor tenga una idea clara de los comportamientos que se consideren socialmente aceptables en el desarrollo de la vida académica puede ser decisivo a la hora de relacionarse con los alumnos, especialmente en el caso de profesores de nueva incorporación o que no tengan experiencia de trabajo en entornos culturales diversos. Los estudios especializados recogen evidencias de la dificultad que les supone frecuentemente a los profesores y a los responsables educativos dejar a un lado el bagaje de su propia tradición educativa, en la que han adquirido su identidad y que les hace sentirse seguros en el ejercicio de su profesión, para abrirse a modos de conducta y valores a veces muy alejados de los que tienen asumidos como norma o referencia (Nunan 1988a; Holliday 1994; Tudor 1996).

Por su parte, el cuestionario de tendencias y preferencias respecto al aprendizaje se centra en el análisis de aspectos que tienen que ver con el estilo cognitivo de los alumnos y con las estrategias que ponen en juego en el proceso de aprendizaje. La importancia de tener en cuenta, en la planificación y el desarrollo de un curso, las variables individuales de los alumnos ha sido puesta de relieve en las últimas décadas, en las que el currículo centrado en el alumno ha llegado a convertirse en uno de los ejes de los nuevos modelos educativos. El C2 presenta la serie de preguntas con una modalidad de escala en la que se describen los comportamientos extremos y se establece una gradación numérica entre ellos. Las descripciones que se presentan son, quizá, demasiado técnicas y complejas en su formulación –como veremos en el próximo epígrafe–, lo que atenta contra uno de los principios básicos de la redacción de ítems y puede suponer un inconveniente para los informantes.

Bajo el expresivo rótulo de «fuentes de conflicto» los cuestionarios C3 y C4 se centran en los aspectos que pueden llegar a suponer una importante dificultad a la hora de establecer los fines y los objetivos del currículo. El modo en que los alumnos perciben los cambios en los programas, aun en el caso de que sean introducidos por el profesor con el afán de ajustarse al desarrollo del curso, es un factor que entronca también con la tradición educativa y que debe tenerse muy presente en la gestión de la clase. Lo mismo puede decirse en cuanto a los criterios y procedimientos de evaluación, que pueden responder a enfoques muy distintos y basarse en técnicas que pueden ser frecuentes en una determinada tradición pero apenas aplicadas en otras. Identificar las prácticas de los alumnos a este respecto es necesario, dada la importancia que puede tener la selección del tipo de pruebas de evaluación en el proceso de aprendizaje. Del mismo modo, el adecuado tratamiento de los temas que resulten especialmente sensibles en un entorno cultural y el conocimiento sobre los posibles tabúes, estereotipos y prejuicios que puedan identificarse en los comportamientos sociales –con mayor o menor incidencia en cada individuo particular- es un factor básico de entendimiento entre profesor y los alumnos. La información que se recabe a este respecto deberá tenerse muy presente en la planificación curricular y en la interacción en el aula.

***C5/ Creencias, actitudes y expectativas respecto a la enseñanza y el aprendizaje de lenguas extranjeras***

El cuestionario C5, dirigido a los profesores del centro, recaba información sobre las creencias, actitudes y expectativas respecto a la enseñanza y el aprendizaje de lenguas extranjeras. Los temas que cubre, y los datos de los que recoge información, se presentan en la Tabla 7:

[Ver Tabla 7]



Tema	Datos que se extraen	Preguntas
Creencias sobre el aprendizaje de lenguas	Habilidades/capacidades con respecto al aprendizaje de lenguas	1-4
	Factores que facilitan el aprendizaje	23-27
Planificación de las clases	Modo en que debe gestionarse el programa	5-9
Papeles y actitudes del profesor y de los alumnos	Del profesor	10, 11, 14, 15, 19, 21, 22, 31, 32
	De los alumnos	12, 13, 16, 20
Creencias sobre el error		17, 18
Relaciones lengua/cultura		28-30

**Tabla 7.** *Temas, datos y preguntas del cuestionario C7 / Creencias, actitudes y expectativas respecto a la enseñanza y el aprendizaje de lenguas extranjeras*

Las pautas para la redacción del informe, que se presentan en el protocolo de Intracentros después del modelo de cuestionario, indican que el informe de conclusiones debe recoger los siguientes puntos:

- Describir el sistema de creencias, las actitudes y las expectativas de los profesores del centro respecto a la enseñanza y el aprendizaje de lenguas. Estos sistemas actitudes y expectativas de los profesores del centro se describen en relación con los siguientes parámetros: naturaleza de la lengua y su aprendizaje; importancia del programa y a programación de clases; papel del profesor en cuanto a formación, actitudes y relaciones de poder; papel de los alumnos, en cuanto al grado de dependencia del profesor, desarrollo de competencias y estrategias; relaciones con homólogos y superiores, y trabajo en equipo.
- Valorar los aspectos que pueden entrar en conflicto o constituir ventajas a la hora de desarrollar el *Plan Curricular del Instituto Cervantes*.
- Describir aspectos que han de tenerse en cuenta a la hora de desarrollar cursos de formación en el centro.

(Intracentros 2005, «Análisis del entorno», p. 89)

Dado que este cuestionario va dirigido a los profesores del centro, los datos que se extraigan servirán de puesta en común en cuanto a las decisiones que el propio equipo docente deberá ir tomando en el desarrollo del currículo. Se incluyen temas más «técnicos» que en los cuestionarios dirigidos a personal externo, como el modo de enfocar el programa de clase, el

tratamiento del error o los papeles y actitudes que los informantes consideran que deben potenciarse en los alumnos y en los propios profesores.

***C6 / Modelo del profesor***

***C7 / Modelo del alumno***

***C8 / Naturaleza de la lengua y su aprendizaje***

Los cuestionarios C6 y C7, dirigidos a los alumnos del centro, tratan del «modelo del profesor» y del «modelo del alumno», es decir, los rasgos o características de lo que los informantes consideran que es un buen profesor o un buen alumno. Las preguntas en ambos casos están estructuradas de modo que pueda llegar a identificarse, a partir de las respuestas de cada informante, cuál es el modelo o perfil preferido. En el caso de C6, los perfiles posibles de profesor son: experto en el contenido / experto en el aprendizaje / rígido y autoritario / flexible y democrático. En el C7, los posibles perfiles de los alumnos vienen definidos por los siguientes rasgos: dependiente de la autoridad / cooperativo con el profesor / trabajador y disciplinado / autónomo y buen aprendiz / cooperativo con los compañeros / crítico e independiente.

Por su parte, el C8, también dirigido a los alumnos del centro, recaba datos de creencias sobre la naturaleza de la lengua y su aprendizaje. Está organizado en cinco secciones, cada una de las cuales extrae datos sobre distintos temas:

- Sección 1: Naturaleza de la lengua y su aprendizaje
- Sección 2: Percepción del potencial como aprendices de lenguas extranjeras
- Sección 3: Metas del aprendizaje de lenguas y motivación
- Sección 4: Desarrollo de competencias
- Sección 5. Actitud ante el error

Hay que tener en cuenta que algunas de las preguntas del cuestionario C8 coinciden con las que se plantea en C5 a los profesores del centro. En particular, las preguntas 1, 2 y 3 de la sección 1, que se centran en creencias de carácter general sobre el aprendizaje de lenguas como, por ejemplo, C8:1 «Algunas personas tienen una habilidad especial para aprender lenguas extranjeras». Y las preguntas 21 y 24 de la sección 5, centradas en el concepto del error: C8:21 «Es fundamental que se corrijan los errores desde el principio» y C8:24 «Los errores sirven para aprender». Estas preguntas en particular permitirían cruzar los resultados

de los cuestionarios dirigidos a los alumnos y los dirigidos a los profesores con el objetivo de identificar posibles coincidencias o discrepancias en las actitudes.

### ***Función de los cuestionarios*** [→ ver 5.1.3.2]

En cuanto a los aspectos relacionados con la *función* de los cuestionarios, en 5.1.3.2 se ha visto que diferentes partes de un cuestionario pueden funcionar de modos distintos, es decir, una parte del cuestionario puede estar dedicada a obtener datos personales o «factuales» del informante, mientras que otras pueden estar dirigidas a recabar opiniones o valoraciones o incluso a analizar las conductas de los informantes. A este respecto los resultados del análisis reflejan planteamientos distintos según el modelo de cuestionario. Así, por ejemplo, el cuestionario C1 presenta una combinación de preguntas que se centran en aspectos de *opinión* con otras que pueden ser consideradas más genuinamente *actitudes*. Los aspectos que se incluyen en las preguntas relacionadas con el grado de formalidad, por ejemplo, se sustentan más en bases de tipo factual, susceptibles, por tanto, de evolucionar, y cabría clasificarlas en el ámbito de las *opiniones*. Sin embargo, las preguntas relacionadas con la distribución del poder en clase, la dependencia o independencia del profesor o la tendencia a la cooperación frente a la competitividad en el trabajo en clase no responden tanto a un análisis racional de los hechos sino a una toma de posición en la que influye de modo decisivo la tradición educativa y probablemente también las circunstancias propias de cada biografía personal. En este sentido, estas preguntas permitirían recabar datos sobre aspectos que pueden identificarse como *actitudes* en la categorización de Dörnyei.

El cuestionario C2, dedicado a analizar las tendencias y preferencias de los alumnos respecto al aprendizaje desde el punto de vista de informantes externos al Instituto, recoge básicamente *opiniones* de los informantes, si bien centradas en aspectos de carácter cognitivo, como el modo en que los alumnos procesan la información y se enfrentan a las tareas de aprendizaje. También entrarían en la categoría de *opiniones* las preguntas de C3, relacionadas con la permeabilidad al cambio por parte de los alumnos o su flexibilidad en cuanto a los programas y los procedimientos de evaluación. El cuestionario/encuesta C4, dedicado a recabar información sobre los tabúes y prejuicios de la sociedad receptora del currículo, se centra en realidad en las *opiniones* de los informantes sobre cuáles son los *valores* que pueden identificarse como potencialmente delicados o conflictivos, por sus implicaciones religiosas,

morales o políticas y que requieren, por tanto, una especial sensibilidad cuando se tratan como contenidos de un programa o están presentes en alguna actividad que se desarrolla en clase.

El cuestionario C5 explora aspectos que trascienden el plano de las opiniones y se sitúan más en la órbita de las *creencias*, ya que se fundamentan en una base factual más sólida e implican en cierto modo juicios de valor sobre si determinadas prácticas son o no correctas, como en las preguntas que se centran en el tratamiento del error, o incluso las que interrogan sobre los papeles y las actitudes que deben adoptar el profesor y los alumnos. No obstante, otras preguntas del mismo cuestionario, como las que indagan sobre los factores que facilitan el aprendizaje o las capacidades con respecto al aprendizaje de lenguas, se mantendrían en el ámbito de las *opiniones*. El cuestionario C8, dirigido a los alumnos, combina, al igual que el C5, preguntas que recaban *opiniones* y preguntas centradas en *creencias*.

Por su parte, el C6 y el C7, si bien se refieren en el título al «modelo» de profesor o de alumno, pretenden recabar información sobre los rasgos que se consideran deseables en cada una de estas figuras. No obstante, según el enfoque de cada pregunta en particular, puede apelarse en el mismo cuestionario a *opiniones* y *creencias* de los informantes, con cierta base factual pero más susceptibles de cambio, o bien a *actitudes* e incluso a *valores* arraigados en cada persona y que pueden tener mayor o menor entronque en la tradición educativa del entorno, pero que en todo caso afectarían a aspectos que pertenecen a un estrato más profundo y, por tanto, más resistente al cambio.

#### 6.1.4. Tratamiento de las preguntas

[→ ver 5.1.4.1, 5.1.4.2, 5.1.4.3 y 5.1.4.4]

##### **Formato** [→ ver 5.1.4.1]

Los cuestionarios de Intracentros presentan formatos de preguntas que responden a distintas modalidades y tipos. Se recogen a continuación algunos ejemplos significativos y se hacen observaciones sobre las implicaciones de cada uno de ellos:

**Ejemplo a)****Modalidad:** *selección de una respuesta entre varias*

[C1: 4]:

A su modo de ver, ¿cuáles de las siguientes formas de disponer el espacio en las aulas se acerca más a la que es habitual en los centros de enseñanza primaria, secundaria y universitaria de esta área geográfica?

- ☐ a. Se favorece el contacto y la proximidad física. Resulta sencillo que los alumnos se miren unos a otros.
- ☐ b. Los alumnos se sientan distanciados unos de los otros o se dan la espalda.
- ☐ c. No sabe, no contesta.

[C8: 7-10]:

Seleccione una afirmación, o como máximo dos, de cada sección.

*Sección 2*

7. Me cuesta mucho aprender una lengua extranjera.
8. A los habitantes de mi país se les da bien aprender una lengua extranjera.
9. Se me da bien aprender y hablar una lengua extranjera.
10. En mi país, las personas no tienen buena formación en lenguas extranjeras.

[C1: 7a]:

Señale en 7.a el número de alumnos que se considera normal que se concentren en las aulas [...], en los diferentes estadios del sistema educativo.

E.P.: Enseñanza primaria, E.S.: Enseñanza secundaria, E.U.: Enseñanza universitaria

7.a. Número de alumnos que se considera normal en las aulas

- |      |  |   |  |   |
|------|--|---|--|---|
| E.P. | <input type="checkbox"/> menos de 50 alumnos | <input type="checkbox"/> entre 50 y 100 alumnos | <input type="checkbox"/> entre 100 y 250 alumnos | <input type="checkbox"/> más de 250 alumnos |
| E.S. | <input type="checkbox"/> menos de 50 alumnos | <input type="checkbox"/> entre 50 y 100 alumnos | <input type="checkbox"/> entre 100 y 250 alumnos | <input type="checkbox"/> más de 250 alumnos |
| E.U. | <input type="checkbox"/> menos de 50 alumnos | <input type="checkbox"/> entre 50 y 100 alumnos | <input type="checkbox"/> entre 100 y 250 alumnos | <input type="checkbox"/> más de 250 alumnos |

**Ejemplo b)****Modalidad:** *escala de valoración***Tipo:** *escala de Likert*

[C3: a-d]:

Señale en qué medida, desde su punto de vista, se producen en los contextos de enseñanza de esta zona geográfica las situaciones que se describen a continuación. Marque sus respuestas según el siguiente código:

4: siempre; 3: casi siempre; 2: a veces; 1: casi nunca; 0: nunca.

- |  |   |   |   |   |   |
|--|---|---|---|---|---|
| a. Los alumnos se niegan a cooperar con los profesores cuando éstos toman iniciativas respecto a la metodología y materiales de enseñanza que rompen con sus hábitos y expectativas. | 4 | 3 | 2 | 1 | 0 |
| b. Los alumnos reaccionan negativamente hacia los cambios e innovaciones que supongan una ruptura con lo que acostumbran a encontrar.  | 4 | 3 | 2 | 1 | 0 |
| c. Los alumnos acostumbran a disponer de programas de las asignaturas que van a cursar y les confieren gran importancia.   | 4 | 3 | 2 | 1 | 0 |
| d. Los alumnos se desconciertan cuando encuentran alteraciones en los programas previamente fijados.   | 4 | 3 | 2 | 1 | 0 |

[C5: 1-4]:

(5) está muy de acuerdo, (4) está de acuerdo, (3) no está de acuerdo ni en desacuerdo, (2) está en desacuerdo, (1) está muy en desacuerdo.

- |  |   |   |   |   |   |
|--|---|---|---|---|---|
| 1. Algunas personas tienen una habilidad especial para aprender lenguas extranjeras.                       | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 2. Todo el mundo es capaz de aprender una lengua extranjera.   | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 3. El aprendizaje de una lengua extranjera no es igual que el aprendizaje de otras disciplinas académicas. | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 4. Todos aprendemos igual.   | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |

A propósito del número de opciones que se incluyan en la escala, hay debate entre los especialistas. Pueden a parecer tres, cuatro, cinco o seis opciones. Lo importante que hay que tener en cuenta es si se opta por un número par o un número impar de opciones. Si se opta por un número impar, como en el caso de las escalas que incluyen los cuestionarios de Intracentros habrá que tener en cuenta que puede haber tendencia en determinados informantes a situarse en la opción intermedia. Por esta razón algunos especialistas sugieren que se incluya siempre un número par de opciones, de modo que se obligue a la persona que cumplimenta el cuestionario a situarse en la franja de puntuación más alta o en la más baja.

### Ejemplo c)

**Modalidad:** *escala de valoración*

**Tipo:** *escala de diferenciación semántica*

[C2: 1-3]:

	1	2	3	4	5	6	
1. Los alumnos piensan detenidamente las respuestas que van a proporcionar. Temen cometer errores.							1. Los alumnos no se inhiben a la hora de proporcionar respuestas. No son sensibles a las opiniones de sus compañeros ni a la opinión del profesor. No temen cometer errores y demuestran una alta capacidad para correr riesgos.

2. Los alumnos desarrollan preferentemente una modalidad de procesamiento de la información de tipo deductivo. Están acostumbrados a que se les proporcionen reglas, ejemplos y excepciones. Rara vez formulan hipótesis a partir de los ejemplos.						2. Los alumnos tienen gran capacidad para el razonamiento inductivo. Pueden inferir reglas fácilmente a partir de los ejemplos. Tienen también mucha facilidad para formular hipótesis y establecer analogías, así como para extrapolar lo aprendido a otras situaciones.
3. Los alumnos demuestran gran capacidad para discriminar las ideas principales de las secundarias y extraer las estructuras organizadoras de los textos.						3. Los alumnos conciben los textos a los que se enfrentan desde una perspectiva global. Les cuesta discriminar las ideas principales y ver la organización de la estructura de los textos.

Más adelante, en el apartado dedicado a la redacción de las preguntas, se incluyen algunas observaciones sobre las dificultades que presenta este tipo de escala.

### Ejemplo d)

**Modalidad:** *valor numérico*

[C8: datos personales del encabezamiento]:

(Por favor, no olvide cumplimentar estos datos)

[...]

Edad:    ☐ menos de 16 años            ☐ de 17 a 25            ☐ de 26 a 45            ☐ de 46 a 65            ☐ más de 66

[...]

### **Escalas múltiples** [→ ver 5.1.4.2]

El cuestionario C1 ofrece un ejemplo del planteamiento de «escalas de preguntas múltiples».

Las cuatro primeras preguntas del cuestionario se plantean en los siguientes términos:

[C1: 1-4]:

- ¿En cuál de las dos siguientes podría clasificar a los alumnos de esta área geográfica?
  - ☐ a. Cooperativos
  - ☐ b. Competitivos
  - ☐ c. No sabe, no contesta
- ¿Cuáles de las siguientes actitudes, en su opinión, se recompensan y se identifican con el éxito en el aprendizaje en esta área geográfica?
  - ☐ a. Trabajo colectivo. Resultados a los que se llega gracias a las contribuciones de todo el grupo de compañeros
  - ☐ b. Esfuerzo personal individual. Resultados a los que se llega gracias a uno mismo.
  - ☐ c. No sabe, no contesta.
- Según su punto de vista, ¿cuáles de las siguientes actitudes piensa que adoptan en el aula los alumnos de esta área geográfica?

- ☐ a. Buscan los puntos de vista de los demás antes de emitir un juicio. Son sensibles a las críticas de los demás compañeros.
  - ☐ b. Resuelven los problemas de forma independiente, basándose en los hechos y en el propio razonamiento. Se muestran indiferentes a las críticas de los demás compañeros.
  - ☐ c. No sabe, no contesta.
4. A su modo de ver, ¿cuáles de las siguientes formas de disponer el espacio en las aulas se acerca más a la que es habitual en los centros de enseñanza primaria, secundaria y universitaria de esta área geográfica?
- ☐ a. Se favorece el contacto y la proximidad física. Resulta sencillo que los alumnos se miren unos a otros.
  - ☐ b. Los alumnos se sientan distanciados unos de los otros o se dan la espalda.
  - ☐ c. No sabe, no contesta.

Estas cuatro preguntas, según el protocolo de Intracentros, tienen como objetivo extraer información sobre el modo en que se organiza el trabajo en el aula, a partir del análisis de datos referentes a la forma en que la tradición educativa ha promovido la cooperación y el trabajo en grupo o la competitividad y el individualismo. En las «Pautas para el análisis e interpretación de los resultados (Cuestionario 2.1)» se indica que las respuestas marcadas con la letra «a» se valorarán con cinco puntos, las correspondientes a la letra «b» con un punto y las correspondientes a la letra «c» con cero puntos. Los resultados se interpretan por tramos de puntuación. Si la puntuación es de 13 a 20 puntos la interpretación habrá de hacerse en clave de «aprendizaje cooperativo». Si la puntuación es de 5 a 12 puntos, la interpretación es de «aprendizaje competitivo». Si se da una puntuación de 0 a 4 puntos las pautas indican que esta categoría resulta irrelevante en este entorno. Un planteamiento de este tipo permite evitar el riesgo de que una interpretación inadecuada de un término lleve al informante a elegir una opción que no responde fielmente a su opinión. Esto puede verse de modo claro en la pregunta 1. Es claro que los matices y las connotaciones de los términos «cooperativo» y «competitivo» pueden llevar a una respuesta del informante provocada más por la interpretación del alcance conceptual del término que por la opinión o valoración que ese informante haga de las actitudes de los alumnos. El problema puede ser tanto mayor si el cuestionario se presenta traducido a una lengua en la que no exista un equivalente exacto de uno u otro término. El resto de las preguntas, y el hecho de computarlas como grupo, permitirán situar en un parámetro más adecuado la probabilidad de que la información obtenida sea fiel a la opinión del informante. En relación con esto, un problema -más bien relacionado con la técnica de construcción del formato de la pregunta- que cabe advertir es que el orden de aparición de las respuestas correspondientes a un mismo rasgo sea constante en las cuatro preguntas. Es decir, los rasgos asociados al tipo «cooperativo» siempre aparecen



en la opción «a», mientras que los asociados al tipo «competitivo» aparecen siempre en el «b». Un informante podría dejarse llevar por este hecho antes de valorar con criterio independiente cada pregunta. No obstante, dado que la formulación de las respectivas preguntas resulta clara, este problema técnico no debería tener, en principio, mayor incidencia.

En el mismo cuestionario C1 puede encontrarse un ejemplo contrario al del tratamiento de las «escalas de preguntas múltiples». La pregunta 5, que se centra, según el protocolo de Intracentros, en el modo en el que la tradición educativa ha promovido la independencia o dependencia de la autoridad del profesor, es la única que se incluye en el cuestionario para extraer información sobre este aspecto en particular. La pregunta se enuncia en los siguientes términos:

[C1: 5]:

5. Según usted, ¿cuáles de los siguientes patrones de comportamiento en relación con el aprendizaje definen mejor a los alumnos de esta área geográfica?
- ☐ a. Necesitan que el trabajo esté previamente organizado y planificado. Son dependientes de la autoridad del profesor: reclaman su ayuda, sus demostraciones y su aprobación.
  - ☐ b. Muestran gran capacidad para planificar, organizar y gestionar su proceso de aprendizaje. Son independientes de la autoridad del profesor. Pueden trabajar de forma autónoma.
  - ☐ c. No sabe, no contesta.

En este caso, tanto el enunciado de la pregunta como los de las opciones de respuesta están redactados en términos claros, sin ambigüedad aparente, por lo que, en principio, podría pensarse que no hay riesgo de que se produzca una interpretación errónea del sentido de lo que se pregunta. No obstante, también en este caso, la traducción del cuestionario a otra lengua podría suponer un problema de interpretación, por lo que parece arriesgado depositar en una sola pregunta el resultado de un aspecto que, sin duda, tiene un importante peso en el tema que explora el cuestionario.

### ***Redacción de las preguntas*** [→ ver 5.1.4.3]

Aunque las preguntas de los cuestionarios de Intracentros presentan, en general, enunciados que no suelen incurrir en los problemas identificados en esta lista, se señalan a continuación

algunos casos en los que cabe advertir algún aspecto objetable. En el cuestionario C1, la pregunta 4 se formula en los siguientes términos:

[C1: 4]:

4. A su modo de ver, ¿cuáles de las siguientes formas de disponer el espacio en las aulas se acerca más a la que es habitual en los centros de enseñanza primaria, secundaria y universitaria de esta área geográfica?
- ☐ a. Se favorece el contacto y la proximidad física. Resulta sencillo que los alumnos se miren unos a otros.
  - ☐ b. Los alumnos se sientan distanciados unos de los otros o se dan la espalda.
  - ☐ c. No sabe, no contesta.

El problema del enunciado de la pregunta es que engloba tres niveles distintos de enseñanza (primaria, secundaria y universitaria) en el mismo enunciado y pregunta por un aspecto particular –si se favorece o no el contacto y la proximidad física- con respecto a los tres de modo global. Obviamente, puede darse el caso de que se favorezca el contacto y la proximidad física, por ejemplo, en la enseñanza primaria, mientras que en la universitaria los alumnos pueden sentarse distanciados, o al revés. La formulación de la pregunta plantea un problema al informante. Del mismo modo, en la pregunta 2 del mismo cuestionario puede advertirse un problema de doble enunciado en la misma pregunta:

[C1: 2]:

2. ¿Cuáles de las siguientes actitudes, en su opinión, se recompensan y se identifican con el éxito en el aprendizaje en esta área geográfica?

En esta pregunta se presenta un doble enunciado al preguntar por las actitudes que «se recompensan y se identifican» con el éxito en el aprendizaje. Aunque es menos evidente que el caso anterior, esta estructura doble también puede plantear problema al informante, dado que una actitud podría identificarse con el éxito en el aprendizaje pero no necesariamente ser recompensada, por ejemplo.

Este problema de los enunciados dobles está presente en el C2 a lo largo de prácticamente todo el cuestionario. Como se ha visto más arriba, el cuestionario responde a la modalidad de escala de valoración y al tipo de escala de diferenciación semántica. Es claro que lo que pretende el cuestionario es presentar descripciones que caractericen en conjunto un determinado tipo de comportamiento respecto a aspectos concretos relacionados con el modo en que los alumnos actúan en clase, reaccionan ante el error, procesan la información,

responden a un determinado tipo de motivación, etc. A este respecto se muestran los dos extremos de cada comportamiento, actitud, procedimiento cognitivo, etc. No obstante, la formulación de los enunciados se hace a base de series de afirmaciones, alineadas de forma que den en conjunto una descripción global, impresionística, de cada uno de los polos (a continuación se ha eliminado el formato de la pregunta para dejar solo el contraste de los enunciados; véase el formato completo en el Anejo 1):

[C2: 1-3]:

1. Los alumnos piensan detenidamente las respuestas que van a proporcionar. Temen cometer errores.	1. Los alumnos no se inhiben a la hora de proporcionar respuestas. No son sensibles a las opiniones de sus compañeros ni a la opinión del profesor. No temen cometer errores y demuestran una alta capacidad para correr riesgos.
2. Los alumnos desarrollan preferentemente una modalidad de procesamiento de la información de tipo deductivo. Están acostumbrados a que se les proporcionen reglas, ejemplos y excepciones. Rara vez formulan hipótesis a partir de los ejemplos.	2. Los alumnos tienen gran capacidad para el razonamiento inductivo. Pueden inferir reglas fácilmente a partir de los ejemplos. Tienen también mucha facilidad para formular hipótesis y establecer analogías, así como para extrapolar lo aprendido a otras situaciones.
3. Los alumnos demuestran gran capacidad para discriminar las ideas principales de las secundarias y extraer las estructuras organizadoras de los textos.	3. Los alumnos conciben los textos a los que se enfrentan desde una perspectiva global. Les cuesta discriminar las ideas principales y ver la organización de la estructura de los textos.
[...]	
7. Seleccionan a menudo estrategias basadas en la lógica y prefieren el razonamiento de tipo deductivo. Tienden al análisis y búsqueda de relación entre las partes.	7. Seleccionan normalmente estrategias basadas en la intuición.
[...]	
9. Se fijan en los detalles y en el modo en el que unas partes se relacionan con otras.	9. No se detienen en los detalles y en la importancia que adquieren las partes en relación con la estructura global.

En estos ejemplos pueden advertirse varias cosas. En la pregunta 1 hay, por ejemplo, una desproporción en la cantidad de información que se da en uno y otro polo. En la columna de la izquierda se enuncian dos aspectos diferentes: los alumnos piensan detenidamente las respuestas que van a dar y temen cometer errores. En la columna de la derecha, además de estos dos aspectos, se trata también el aspecto de la sensibilidad ante la opinión de los compañeros y de los profesores, así como el aspecto de la toma de riesgos. Lo mismo cabe advertir en otras preguntas, como la 7 (ver ejemplo). En otras, como la 9, sin embargo, los

aspectos que se tratan son los mismos (ver ejemplo), si bien el tratamiento es, al igual que en el resto del cuestionario, el que corresponde a cada uno de los polos opuestos. El problema de las escalas de diferenciación semántica de enfoque holístico, como es el caso, es la dificultad de presentar desarrollos de enunciados que puedan representar los extremos opuestos sin que haya matices que puedan ser disruptivos en la interpretación. Enunciados descompensados en cuanto a la cantidad de información en cada polo, o que incluyan diferentes aspectos que puedan tener un alcance diferente, pueden poner en peligro la claridad de las preguntas y, con ello, la validez de los resultados que se obtengan. Estas dificultades hacen especialmente compleja la técnica de elaboración de escalas de diferenciación semántica con valoraciones holísticas.

En otras preguntas el tipo de problema que puede detectarse es de naturaleza distinta. El C4, dedicado a los tabúes de tipo moral, cultural o religioso a los que pueden tener que enfrentarse los profesores en clase, es un cuestionario que sirve de base para la realización de una entrevista, por lo que cabe esperar que el contacto entre el entrevistador y el entrevistado permita establecer un clima propicio para plantear temas sensibles para el informante. No obstante, la pregunta 10 del cuestionario se plantea en los siguientes términos:

[C4: 10]:

¿Se ha visto envuelto, ha observado o tenido conocimiento de algún conflicto dentro del ámbito educativo? ¿Puede narrar lo sucedido?

Es obvio que preguntar a un informante –en este caso, externo al IC- de modo tan directo como lo hace la pregunta y pedir, además, que narre lo sucedido, es algo que puede provocar una reacción de recelo ante lo que puede considerarse información de carácter confidencial, por lo que puede haber informantes que respondan de forma más abierta mientras que otros tenderán a retraerse.

En otras preguntas la objeción que pueda hacerse podría ser más discutible. Por ejemplo, en el C6, al tratar el modelo de profesor desde el punto de vista de los alumnos, se incluye la siguiente pregunta:

[C6: 16]:

16. El profesor es, por encima de todo, una autoridad académica. 5 4 3 2 1

En este caso, el enunciado incluye, probablemente de forma deliberada para dar mayor énfasis a la aseveración, la valoración «por encima de todo», que no añade información al enunciado propiamente dicho y, sin embargo, subraya el hecho, lo que podría condicionar al informante a la hora de asignar su puntuación. Es posible que si se eliminara la expresión incidental el sentido de la pregunta podría ser otro, distinto al buscado por quien redactó la pregunta; pero, teniendo en cuenta el conjunto del cuestionario (ver Anejo 1), una formulación no enfática quizá correspondería mejor al tono general del cuestionario y al objetivo que se persigue en cuanto a la obtención de datos.

### ***Agrupamiento y ordenación*** [→ ver 5.1.4.4]

Los cuestionarios de Intracentros presentan una estructura muy sencilla, sin subapartados ni secciones, excepto el C8 que, como se ha indicado más arriba, aparece dividido en cinco secciones, de entre cuatro y seis preguntas cada una. En este caso, cada una de las secciones trata aspectos distintos sobre opiniones y creencias relacionadas con el aprendizaje de lenguas, si bien no hay ninguna introducción o explicación previa. El resto de los cuestionarios presentan las listas de preguntas en orden correlativo, sin secciones o apartados. No hay, por tanto, introducciones o explicaciones previas, dado que no hay agrupaciones de preguntas, incluso aunque haya varias que traten de un mismo tema, como en los casos, por ejemplo, del cuestionario C1 (preguntas 1-4), el cuestionario C3 (preguntas a-h; i-l) o el cuestionario C5 (preguntas 1-4; 5-9). En todos estos casos, los grupos de preguntas aparecen sin más, de forma correlativa, a continuación o delante de otras, sin introducciones o espacios en blanco que los individualicen de algún modo. En el caso de los cuestionarios que incluyen preguntas con escalas de Likert, además, las opciones de números que el informante debe rodear con un círculo aparecen con una disposición, en una columna a la derecha de cada pregunta, que requiere un esfuerzo de atención para asegurarse de que la respuesta que se escribe corresponde al enunciado que acaba de leerse. El hecho de que los enunciados aparezcan con poco espacio blanco de separación entre ellos, dificulta aún más la tarea. Como observa Gillham (2000), es extremadamente aburrido contestar series de preguntas de tipo escala y, de hecho, llega un momento en que la gente pierde la concentración y deja de pensar

en lo que está haciendo. En su opinión, si se introducen distintos formatos de preguntas, lo más probable es que no quepan en una página más de seis preguntas, si se tiene en cuenta que cada una de las preguntas lleva sus correspondientes opciones de respuesta (*op. cit.*, p. 39). Quizá esta estimación sea un poco ajustada, en el caso al menos de preguntas con escala de Likert. El cuestionario C5 de Intracentros, no obstante, llega a presentar diecisiete preguntas en una misma página, con un solo espacio en blanco de separación.

En cuanto al cuestionario C1, presenta un problema añadido de estructura, que afecta a la comprensión por parte del informante de lo que debe hacer. Sin introducción o explicación previa, la pregunta 6 se plantea en los siguientes términos:

[C1: 6]:

6. Señale los patrones de comportamiento que cree que se puedan identificar como característicos de las situaciones que se viven en las aulas de esta área geográfica.

6.a

☐ a. Se considera indecoroso o inadecuado formular preguntas acerca de las explicaciones o afirmaciones del profesor.

☐ c. Se considera indecoroso o inadecuado que los alumnos consulten dudas a sus compañeros, al margen de la autoridad del profesor.

☐ e. No se conciben las críticas a las autoridades académicas, más cuando sus opiniones se transmiten a través de letra impresa en manuales y materiales de enseñanza.

☐ b. Se valoran las actitudes críticas y las preguntas acerca de las explicaciones y afirmaciones del profesor.

☐ d. Los alumnos se consultan entre sí con frecuencia y naturalidad.

☐ f. Se valoran las actitudes críticas hacia las autoridades académicas.

No queda claro si el informante debe elegir una opción del par a/b (la misma columna) o una opción de la serie a/c/e (la misma fila). Tampoco queda claro si debe elegir una sola opción o varias. La pregunta anterior, la número 5, responde a un formato diferente, de modo que la persona que cumplimenta el cuestionario da un salto a otro formato de pregunta sin que haya introducción o aclaración de ningún tipo.

Otro de los principios básicos de ordenación de los cuestionarios que apunta Dörnyei, como se ha indicado arriba, es que, dada la particular importancia que tiene en todo cuestionario la sección inicial, conviene que las primeras preguntas «de apertura» se seleccionen con cuidado, de modo que no se fuerce a los informantes a tomar decisiones fundamentales al principio que podrían afectar al resto de preguntas que van a continuación

(*op. cit.*, p. 47). A este respecto, el cuestionario C1 de Intracentros, dedicado al análisis de la «cultura del aula», comienza con una primera pregunta en la que los informantes deben decidir si los alumnos son «cooperativos» o «competitivos». Las tres siguientes preguntas tratan el mismo asunto desde matices y perspectivas diferentes, mediante enunciados más largos que explican el alcance de cada una de las dos opciones. Es obvio que el informante que haya elegido una u otra opción podrá verse en gran medida condicionado con respecto a las preguntas que se le presentan a continuación, por lo que, de acuerdo con Dörnyei, sería más oportuno introducir el tema de un modo más gradual o bien dedicar las primeras preguntas a aspectos que no sean tan decisivos en el planteamiento del cuestionario.

#### **6.1.5. Ensayo de los cuestionarios y edición**

[→ ver 5.1.5.1 y 5.1.5.2]

Como se ha indicado al inicio del presente capítulo, los aspectos que se tratan en este apartado, aunque forman parte de la fase de diseño, pueden afectar también a la actividad que llevan a cabo los responsables de administrar el cuestionario. La plataforma Intracentros establece unos modelos de cuestionarios, con un protocolo de actuación, que son administrados por los equipos docentes en la red de centros. Aunque los aspectos relacionados con el ensayo o «pilotaje» de los cuestionarios, así como la edición de la versión definitiva que fuera a aplicarse en cada centro, podrían llevarse a cabo de forma centralizada, parece lógico pensar que hay ciertos ajustes o adaptaciones que pueden ser diferentes según sean las características de las tradiciones educativas en los diferentes entornos sociales y culturales.

Este planteamiento tiene plena relevancia en el caso de una organización, como el Instituto Cervantes, constituida por una red de centros ubicados en ciudades y países de características muy diversas. Los equipos docentes de los centros del Instituto, responsables de administrar los cuestionarios, pueden introducir adaptaciones o ajustes del texto de determinadas preguntas o incluso de la presentación o el formato del cuestionario propiamente dicho para adaptarse a las características de los informantes o los usos que se sigan en un entorno determinado en relación con la administración de encuestas y cuestionarios. Por otra parte, algunos centros pueden considerar oportuno traducir los cuestionarios dirigidos a uno u otro grupo de informantes, según lo consideren necesario para

garantizar la correcta comprensión de las preguntas. En el caso del grupo de informantes que son alumnos del propio centro los equipos han que valorar si el nivel de conocimientos del español de los alumnos que se convoquen para cumplimentar los cuestionarios es suficiente a este respecto.

Para la elaboración de este apartado se toman como base los resultados de la encuesta remitida a los responsables académicos (ver Anejo 2) para recabar su valoración sobre distintos aspectos relacionados con la administración de los cuestionarios, así como las medidas que se adoptaron, en su caso, en cuanto a la adaptación y traducción del material.

La pregunta 2 de la encuesta plantea si, en lo que respecta a su presentación material (diseño y formato), se utilizaron en el centro los cuestionarios tal como aparecían en Intracentros o se adaptaron de algún modo. El IC Lyon indica que «se adaptaron (se reelaboraron)», mientras que el IC Múnich informa de que «se adaptaron mínimamente en el proceso de traducción». El IC Estambul utilizó los cuestionarios tal cual, sin modificaciones. En el IC Nápoles «en su mayoría fueron administrados los cuestionarios tal y como aparecían en la plataforma», mientras que en el IC Nueva York «hubo que reformular alguna pregunta para adaptarla a un tono más americano. Se hallaron algunos errores en las traducciones que dificultaban la comprensión». En el IC São Paulo «los cuestionarios no sufrieron modificaciones en cuanto a su contenido, pero algunos fueron traducidos para facilitar la comprensión».

Las preguntas 3 y 4 de la encuesta se centran, precisamente, en la traducción de los cuestionarios. De los siete centros encuestados, dos (IC Lyon e IC Roma) indican que no tradujeron los cuestionarios, mientras que los cinco restantes sí lo hicieron. El IC Roma matiza que «[...] los cuestionarios dirigidos a alumnos se distribuyeron en las clases y con la ayuda de los profesores obtuvimos 30 cuestionarios cumplimentados directamente en español». Por su parte, el IC Estambul informa de que «la traducción al turco la llevó a cabo personal nativo del centro y fue revisado por los profesores que tenían un nivel alto de turco». En cuanto a las dificultades o circunstancias especiales relacionadas con la traducción de los cuestionarios (pregunta 4), el IC Múnich hace notar «el hecho de que las preguntas de los cuestionarios en sí [nos] pareciesen de redacción demasiado larga, repetitiva y en ocasiones con inclusión de más de un aspecto a valorar en un mismo ítem». Y añade: «Varios alumnos



se quejaron del tono «escolar» de los cuestionarios y muchos se negaron a rellenarlo porque las preguntas les parecieron irrelevantes y en absoluto conectadas con ellos». Por su parte, el IC Nápoles destaca «dificultades relacionadas con los recursos humanos así como con el tiempo a dedicar». El IC Nueva York coincide en el problema de la falta de tiempo: «Es un trabajo que hay que dar facilitado a los encuestados para obtener respuestas fidedignas: a) por la dudosa comprensión de los enunciados por parte del alumno o informante externo, b) por la inexactitud de las respuestas que podrían recibirse: el alumno no puede, en ciertos niveles, explicar lo que quiere exactamente y/o le intimida hacerlo en una L2, c) porque no es viable esperar que los profesores del IC asuman unas funciones en el aula que sobrepasan las propias del proceso docente diario». El IC São Paulo, también en cuanto a las dificultades observadas, indica que «la traducción se hacía más necesaria para los alumnos, pero [...] los profesores tenían dificultades en comprender cómo debían responder aquellos cuestionarios de escalas. Tal vez por una cuestión de formato».

En cuanto a si hubo algún tipo de ensayo o «pilotaje» de los cuestionarios antes de pasárselos a los informantes (pregunta 7), la respuesta es negativa en todos los casos excepto en IC Múnich: «En el caso de los alumnos, sí, para poder saber cuánto tiempo les llevaría rellenarlo». El IC São Paulo comenta que no hubo ensayo de los cuestionarios porque «infelizmente no disponíamos de mucho tiempo».

## **6.2. Análisis de la administración de los cuestionarios**

La segunda de las preguntas de investigación plantea si el modo en que se administraron los cuestionarios de Intracentros se correlaciona con los principios de buenas prácticas que pueden extraerse del análisis comparado de los estudios de los especialistas en cuanto a la administración de los cuestionarios. En particular, la pregunta plantea en qué medida responde a estos principios la práctica de los centros en los aspectos relacionados con la selección de la muestra, la administración del cuestionario propiamente dicha y el tratamiento de la confidencialidad y los principios éticos. En las páginas siguientes se recoge el resultado del análisis, de acuerdo con el orden de tratamiento de los temas que se ha presentado en el capítulo 5 y conforme a lo indicado en **4.5. Procedimiento**.

El análisis que se presenta en los próximos apartados toma como base las respuestas remitidas por los responsables académicos que contestaron a la encuesta que se les remitió para recabar información sobre su práctica en cuanto a la administración de los cuestionarios. Los centros en los que se basa el análisis son los Institutos Cervantes de Estambul, Lyon, Múnich, Nápoles, Nueva York, São Paulo y Roma.

### 6.2.1. Caracterización de la muestra

[→ ver 5.2.1.1 y 5.2.1.2]

Los aspectos básicos que corresponde analizar en este apartado son el tipo de muestreo que se siguió en los centros que son objeto de análisis y el número de informantes a los que se les administró el cuestionario. Hay que partir de la base de que la plataforma Intracentros, en su protocolo de actuación, establece indicaciones de carácter general a este respecto, que son distintas para cada uno de los tres grandes grupos de destinatarios: informantes externos al Instituto Cervantes (cuestionarios C1, C2, C3 y C4); profesores del Instituto Cervantes (cuestionario C5); y alumnos del Instituto Cervantes (cuestionarios C6, C7 y C8). Para facilitar la interpretación de los resultados se presenta separadamente la información de cada uno de estos grupos.

En lo que respecta a los informantes externos al Instituto Cervantes, el protocolo de Intracentros establece una misma caracterización en cuanto al tipo de muestreo y el número de informantes (Intracentros 2005, «Análisis del entorno», pp. 43; 51; 57; 59):

**C1 / Cultura del aula**

**C2 / Tendencias y preferencias respecto al aprendizaje**

**C3 / Factores educativos**

**C4 / Tabúes**

Pautas para la elaboración y aplicación del cuestionario

Informantes	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Informantes externos a la sociedad y la cultura receptoras del currículo, familiarizados con el ámbito educativo: directores, responsables académicos o profesores de centros culturales que desarrollen actividades similares a las del Instituto Cervantes; asesores de las consejerías de educación de las embajadas; etc.</li> <li>• La muestra debe abarcar, si fuera posible, un mínimo de 30 informantes y</li> </ul>
-------------	---

	debería ser variada en la medida en que comprenda representantes de ambos sexos, pertenecientes a diferentes grupos de edad, con diferentes países de procedencia y que pertenezcan a diferentes centros, instituciones o empresas.
--	---

Estas indicaciones son claras en cuanto al tipo de muestreo que se requiere. El primer punto caracteriza el perfil de los informantes a los que se dirigen los cuestionarios, si bien se limita a dar algunos ejemplos que puedan tomarse como referencia. Podría decirse que se busca el perfil de profesionales relacionados con la enseñanza de lenguas o con la administración educativa en sentido amplio. Deben ser, además, «informantes externos a la sociedad y la cultura receptoras del currículo», lo que excluye a los informantes nativos o que pertenezcan a instituciones educativas «locales» en el sentido de adscritas a la administración educativa o a las empresas del propio país o entorno. Se trata de una caracterización de tipo muy general, no cerrada, que pretende establecer una determinada línea de selección de la que cabe inferir que se busca la valoración «técnica» de aquellos profesionales que, por su conocimiento del sistema educativo -y de enseñanza de lenguas en general- de la zona, puedan aportar datos de interés a la hora de caracterizar los aspectos que son objeto del análisis, como las pautas de comportamiento en clase, las actitudes de los alumnos con respecto al aprendizaje o la incidencia de aspectos como el peso que se da a la evaluación o el impacto que puedan tener determinados tabúes en la práctica docente.

El segundo punto pide una muestra «variada» y, al aclarar este concepto, describe una serie de características: que representen ambos sexos, que pertenezcan a diferentes grupos de edad, con diferentes países de procedencia y que pertenezcan a diferentes centros, instituciones o empresas. Esta aclaración, más que responder a un criterio técnico de «estratificación de la muestra», parece tener carácter cautelar: se pide a los responsables académicos, por ejemplo, que procuren no extraer los datos de informantes que pertenezcan a un mismo centro o institución educativa, de modo que los resultados que se obtengan sean reflejo de las actitudes de personas de distinta procedencia en cuanto a su adscripción profesional. Es razonable pensar, en todo caso, que las actitudes de profesionales educativos de institutos culturales que desempeñan una función similar a la del Instituto Cervantes en la zona -por ejemplo, el Goethe Institut o el British Council- puede ser más relevante, en cuanto a los fines últimos de la investigación que se lleva a cabo en el centro, que las de profesores de centros del sistema educativo local que den clases a alumnos de edades tempranas, por

ejemplo. El protocolo no hace indicación de los niveles educativos en los que den clase los informantes, si bien puede inferirse del planteamiento general de Intracentros que el foco de los datos que se recaban mediante los cuestionarios de «Análisis del entorno» se centra en la enseñanza a adultos<sup>25</sup>. Por otra parte, puede llamar la atención que se pida también variedad en cuanto al sexo y a la edad de los informantes, si bien, al centrarse los cuestionarios en actitudes, podría debatirse si, en este caso, es razonable esperar distintas respuestas según criterios de mayor o menor edad de los informantes o el hecho de que sean hombres o mujeres.

No parece, en todo caso, que la aclaración del tipo de informante que se recomienda – la indicación incluye un «si fuera posible»- busque establecer un tipo de «muestreo aleatorio estratificado» que, como se ha visto en 5.2.1.1, combine el muestreo aleatorio con algún tipo de agrupamiento en función de las características de la población. Ya se ha dicho que este tipo de muestreo está indicado cuando la investigación tiene un foco específico y se trata de identificar claramente la población de interés y sus características dominantes. No parece que esta sea la pretensión final de la aclaración que se hace. Un muestreo estratificado requeriría, además, por parte de los responsables académicos de los centros, un trabajo de análisis previo de la población que, como se verá en seguida en las respuestas remitidas a la encuesta sobre la administración de los cuestionarios, no está al alcance de las posibilidades técnicas de los investigadores.

Las respuestas que dan los responsables académicos a la pregunta 8 de la encuesta, en la que se les pide información sobre el criterio con el que seleccionaron a los informantes de cada grupo, deja claro que no hubo por parte de los centros un análisis previo de la población con el objetivo de plantear un tipo de muestreo estratificado. El IC Múnich indica que «se pasó a quien pudimos encontrar que cumpliese con las características del perfil», mientras que el IC Roma informa de que «[...] Respecto a los profesores informantes, salvo en una excepción –un profesor universitario de lengua inglesa- nos centramos en el colectivo de profesores colaboradores [...] que por su amplitud aportaba características sobre variados contextos educativos». El IC Nápoles reconoce que «el criterio base de selección consistió en

<sup>25</sup> Hay que tener en cuenta, no obstante, que algunos centros del Instituto Cervantes ofrecen también cursos de español para niños y adolescentes.

que quisieran participar en dicho proceso de investigación». El IC São Paulo indica que se aplicaron «[...] los criterios de representatividad previstos en la metodología de Intracentros» si bien añade «[...] y teniendo en cuenta que en el centro de São Paulo, el elevado número de alumnos y de profesores vinculados a la labor docente o a cursos de formación facilitaba la tarea», lo que hace pensar que la aplicación de los criterios se refiere específicamente a los cuestionarios dirigidos a alumnos y profesores del propio centro y no a los informantes externos. El IC Nueva York puntualiza que «[...] La mayoría de los profesores colaboradores, el jefe de estudios y/o personal del IC de otras áreas del IC tenían contacto directo con las instituciones educativas del entorno y se pudo utilizar esa vía de contacto. Eso no siempre es posible», pero no especifica si se siguió algún procedimiento en la selección de la muestra. El IC Lyon indica de forma genérica que se siguió el criterio de «[...] eficacia, pertinencia y rentabilidad informativa», pero sin precisar medidas concretas. Estas respuestas de los responsables académicos llevan a pensar que el tipo de muestreo que efectivamente se llevó a cabo en todos los casos fue del tipo de «conveniencia o de oportunidad» (ver 5.2.1.1), en el que la selección de los miembros de la población se hace en función de criterios de orden práctico, como la proximidad geográfica, la disponibilidad o la accesibilidad.

La información disponible en la base datos de Intracentros permite identificar el perfil de los informantes seleccionados en cinco de los siete centros analizados. En el caso del IC Múnich se trató de profesores de la Universidad Popular de Múnich y de escuela privadas y empresas. En el caso del IC Estambul, todos los informantes eran profesores del British Council. En IC Roma, profesores colaboradores del propio centro. En el caso del IC Nueva York, profesores de la ciudad de Nueva York y, en el caso de IC São Paulo, profesores y representantes docentes de escuelas públicas y privadas, universidades e instituciones de enseñanza libre situadas en la ciudad y en la región metropolitana de São Paulo. Los centros que dispusieron de informantes de distintas procedencias no indican los porcentajes de distribución. En cuanto a la variedad del tipo de informantes –diferente sexo, grupo de edad, país de procedencia e institución docente de adscripción-, la mayoría de las respuestas es negativa. De forma significativa, en respuesta a la pregunta 9, en la que se plantea si se siguió algún criterio en cuanto a la variedad de los tipos de informantes, el IC Múnich indica «[...] No podíamos permitirnoslo, apenas teníamos informantes». El IC Estambul matiza «No. Pero en el análisis de los resultados se comprobó que había una gran variedad en el tipo de

informantes», mientras que el IC São Paulo observa: «Sí se tuvieron en cuenta esas variables, pero no en todos los casos se pudo establecer un equilibrio, por ejemplo, entre informantes de ambos sexos, pues primaban las mujeres profesoras». La base de datos de Intracentros permite observar que, con respecto al cuestionario C2, en el IC Nápoles, de los 30 informantes de los que obtuvo colaboración, 10 eran del British Council, 10 del Goethe Institut y 10 del Institut Français. Las respuestas de los responsables académicos permiten deducir, en términos generales, que las dificultades prácticas a la hora de contar con informantes externos no permitieron aplicar de forma sistemática los distintos criterios de variedad en el tipo de informantes que proponía el protocolo de actuación.

En cuanto al número de informantes externos que se requiere en las «Pautas para la elaboración y aplicación del cuestionario» la indicación que se da, tal como se ha apuntado más arriba, es «si fuera posible, un mínimo de 30 informantes». Los datos disponibles en Intracentros, con respecto a cada uno de los cuestionarios dirigidos a los informantes externos al IC (cuestionarios C1, C2, C3 y C4), arrojan el siguiente resultado: un total de 11 informantes en el IC Múnich (cuestionario C1, sin datos en los demás); 10 informantes en el IC Estambul (cuestionarios C1, C2, C3 y C4); 22 informantes en el IC Roma (cuestionarios C1, C2, C3 y C4); 30 informantes en el IC Nápoles (cuestionario C2, sin datos en los demás); 18 (en el C1), 13 (en el C2) y 10 (en el C3 y en el C4) en el IC Nueva York; y 31 (cuestionarios C1 y C3) y 29 (C2), en el IC São Paulo. Excepto en dos casos, por tanto, y uno de ellos parcial –los informantes del C1 y C2 de São Paulo–, el número de informantes quedó por debajo del mínimo indicado. No obstante, la percepción de los responsables académicos a este respecto, aunque con matices, es que la muestra recogida puede ser suficiente. Cinco de los siete responsables académicos responden afirmativamente a la pregunta 10 de la encuesta, es decir, consideran suficiente el número de informantes que cumplimentaron el cuestionario, sin distinciones por grupo. Por su parte, el IC Múnich indica que el número de informantes fue suficiente «solo en la parte de alumnado», mientras que el IC Roma indica «Respecto al apartado 3. Perfil del alumno del centro creo que la información que recabamos era significativa. Respecto al apartado 2. Tradición educativa, quizá no. Deberíamos haber contado con un número mayor de informantes para poder validar y quizá matizar algunas de las conclusiones a las que llegamos».

El número de informantes queda también por debajo de lo establecido en los principios de buenas prácticas enunciados a este respecto en 5.2.1.2. Si bien es difícil, con respecto al tipo de informantes que puedan ser potencialmente destinatarios de la investigación, estimar el volumen global, de modo que pudiera aplicarse el criterio de la horquilla de 1%-10% de la población total, el segundo principio, que establece un mínimo de 30 personas, no se alcanza, como hemos visto, en la mayoría de los casos analizados. Hay que tener en cuenta, no obstante, otro de los principios enunciados en 5.2.1.2, que indica que, en todo caso, la decisión del tamaño de la muestra depende del propósito de la investigación, la importancia de los resultados y el grado en el que se quieran generalizar los resultados al conjunto de la población. Precisamente la pregunta 19 de la encuesta dirigida a los responsables académicos indaga sobre su opinión respecto a si son o no generalizables los resultados obtenidos de los cuestionarios. Dado que la pregunta se plantea con carácter general, los resultados se presentan más adelante, en referencia al conjunto de los cuestionarios y los distintos grupos de informantes.

En el caso del cuestionario «C5: Creencias, actitudes y expectativas respecto a la enseñanza y el aprendizaje de lenguas», el protocolo de Intracentros establece lo siguiente (Intracentros 2005, «Análisis del entorno», p. 86):

### ***C5 / Creencias de los profesores del centro***

#### Pautas para la elaboración y aplicación del cuestionario

Informantes	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Todo el equipo docente del centro, tanto los profesores de plantilla como los profesores colaboradores</li> </ul>
-------------	--

En este grupo la selección de la muestra es clara, ya que los informantes están claramente identificados: profesores de plantilla del centro, así como los profesores que, sin ser de plantilla, dan clases en el centro en régimen de prestación de servicios profesionales («profesores colaboradores»). No hay, por tanto, problemas en cuanto a la identificación de los informantes y el acceso al grupo es fácil en la medida en que se trata de personal de los propios centros, que podrá cumplimentar el cuestionario a su conveniencia en el momento que se considere adecuado. Como se ha indicado en 5.2.1.1, las audiencias «cautivas» -Dörnyei (2010) cita expresamente a los alumnos del propio centro, pero puede extenderse también a

los profesores adscritos-, son los ejemplos más frecuentes de muestras «de conveniencia». No obstante, hay que tener en cuenta que, además de la fácil accesibilidad, los informantes deben responder a ciertas características que estén relacionadas con la investigación, un aspecto que sí se da en el caso de los centros del Instituto Cervantes.

En este caso, por tanto, el cuestionario va dirigido al conjunto de la población que se analiza, por lo que no se plantean aspectos en cuanto a la representatividad de la muestra. Los datos disponibles en Intracentros registran un total de 22 profesores en el IC Múnich, 23 en el IC Estambul, 20 en el IC Nueva York, 26 (de los 35 del centro) en el IC de São Paulo y «todos los profesores de plantilla y algunos colaboradores» en el IC Roma. El IC Lyon indica, en respuesta a la pregunta 8 de la encuesta, «[...] Personas del IC: muestra aleatoria», mientras que, con respecto al IC Nápoles, no consta el dato en la documentación disponible de Intracentros. El IC Nueva York matiza en la encuesta, con respecto al grupo de informantes, que «[...] Aparte de los profesores del IC que colaboraron se pidió ayuda a profesores colaboradores interesados en el proyecto en base a criterios de conocimientos en el tema y conocimientos y experiencia en el entorno geográfico». Estos resultados permiten observar que, al menos en los IC de Nueva York, São Paulo, Roma y Lyon no se cumplió estrictamente el criterio de convocar a todos los profesores del centro. Los datos disponibles permiten concluir, no obstante, que el número de participantes sí fue en todos los casos suficientemente representativo de la población total.

Finalmente, con respecto a los cuestionarios C6, C7 y C8, dirigidos a los alumnos del centro, el protocolo establece lo siguiente (Intracentros 2005, «Análisis del entorno», pp. 66; 69; 75):

**C6: Modelo del profesor**

**C7: Modelo del alumno**

**C8: Naturaleza de la lengua y su aprendizaje**

Pautas para la elaboración y aplicación del cuestionario

Informantes	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Grupo representativo de alumnos del centro</li> <li>• La muestra debe extenderse hasta un mínimo de 30 informantes y debe ser variada en la medida en que comprenda representantes de ambos sexos, pertenecientes a diferentes grupos de edad, con distintos niveles de estudios y ocupaciones. Además de estos requisitos, la variedad debe contemplarse en</li> </ul>
-------------	--



	relación con el tiempo que los alumnos llevan matriculados en el centro. El porcentaje más alto de informantes se seleccionará en el momento en el que los alumnos formalizan la matrícula.
--	---

Al igual que en el caso de los cuestionarios dirigidos a informantes externos, las pautas aluden a un grupo «representativo» de alumnos del centro y piden una muestra «variada» que comprenda representantes de distintos grupos de edad, ambos sexos, con distintos niveles de estudios y ocupaciones. Pide también variedad en cuanto al tiempo que los alumnos llevan matriculados en el centro, probablemente con el objetivo de que puedan recogerse las valoraciones de informantes que ya hayan hecho un cierto recorrido en el currículo. Las consideraciones que pueden hacerse sobre el tipo de muestreo son, en gran medida, similares a las que se han hecho a propósito de los informantes externos al centro. Se trata, en este caso, claramente de un tipo de muestreo «de conveniencia o de oportunidad», que se basa en un tipo de audiencia «cautiva», del mismo modo que la del grupo de informantes que se ha descrito en relación con los profesores del mismo centro. Dado que el protocolo de Intracentros busca en este caso que la selección de los alumnos garantice la representatividad de la población general —el alumnado del centro en su conjunto— sobre la base de los criterios que se han descrito anteriormente, cabe esperar que los centros adopten medidas, a la hora de seleccionar a los alumnos, en cuanto a los criterios de variedad. Pero solo el IC Nueva York declara haber adoptado algún tipo de medidas para dar una respuesta, al menos parcial, a los requisitos: «[...] se intentó incluir alumnos de diferentes niveles de conocimiento (por el nivel de exposición al aprendizaje de una L2) y de diferentes franjas horarias, lo cual tiende a coincidir con franjas de edad». El IC de Estambul, aunque no adopta medidas a este respecto, observa: «[...] No. Pero en el análisis de los resultados se comprobó que había una gran variedad en el tipo de informantes. Excepto en un criterio: la inmensa mayoría de los alumnos turcos en aquel momento eran alumnos de nivel cultural y económico medio-alto, educados en instituciones privadas y hablantes de más de una lengua extranjera», lo que caracteriza al menos en un rasgo el perfil dominante del alumnado del centro.

En cuanto al número de informantes en el grupo de alumnos del centro puede partirse de la base que se indica en los principios de buenas prácticas de 5.2.1.2, esto es, que si bien como regla general los especialistas consideran que la muestra debe incluir al menos 30 personas, algunos estiman que, en el caso concreto de estudios sobre poblaciones de alumnos,

es más útil considerar 50 personas seleccionadas de forma aleatoria, sobre todo si se pretende generalizar los resultados que se obtengan. A este respecto, los resultados de la comparación entre los centros arrojan datos desiguales. Según la información de la base de datos de Intracentros el IC Múnich es el que concitó mayor número de informantes: 272 (en los cuestionarios C6 y C7, sin datos en C8). El IC de Estambul, 120 (en el C6) y 70 (en el C7), sin datos en C8. El IC Roma, sin embargo, se mantiene en el mínimo exigido, 30 (en los tres cuestionarios). El IC Nápoles registra 150 (en el C8), sin datos en el resto. Y el IC Nueva York, 30 (en el C6 y en el C7) y 35 (en el C8). A la pregunta de si el número de informantes fue suficiente (pregunta 10 de la encuesta), todos los responsables académicos responden afirmativamente. El IC Múnich y el IC Roma matizan que la respuesta afirmativa se refiere específicamente a los informantes del grupo de alumnos del centro, mientras que los otros centros dan respuestas afirmativas genéricas, es decir, que incluyen a los tres grupos de informantes sin distinción. El IC Nueva York concluye: «Creo que se llevó a cabo un número suficiente de cuestionarios para llegar a una conclusión representativa de la realidad». Por su parte, el responsable académico de São Paulo hace constar una valoración positiva a este respecto: «Sí, considero que en el caso del centro de São Paulo la recogida de datos y el respeto a las variables fueron concienzudos».

La pregunta 19 de la encuesta, la última antes de la valoración general, plantea a los responsables académicos si creen que los resultados obtenidos y las conclusiones que se recogieron en los informes del centro son generalizables, es decir, valdrían también para caracterizar a otras personas de características similares a las que cumplimentaron los cuestionarios. La respuesta es afirmativa en casi todos los centros. EL IC Roma matiza: «Los informantes «profesores ele en Italia» participantes sí creo que volcaron información generalizable. En cambio, la información recabada de alumnos creo que podría cambiar con alumnos provenientes de otros contextos». El IC Múnich, en relación específicamente con los alumnos del centro, observa que «[...] en algunos apartados, coincidían con los resultados de informes realizados anteriormente con prácticamente la totalidad de los alumnos, como el «Perfil del alumno» (2002-2003), «Grado de satisfacción del alumnado...» (2002-2003), «Valoración del alumnado» (2004-2005). El IC Estambul, también en relación con el grupo de alumnos, indica: «En el caso de Estambul valdrían para caracterizar a todos los aprendices de segundas lenguas con una tradición educativa igual o similar al usuario del Instituto». El

IC São Paulo matiza a este respecto que los resultados obtenidos «son generalizables en el universo de recogida de la muestra, es decir, en la ciudad de São Paulo. El comportamiento social, los perfiles de alumnos y profesores y el entorno educacional es muy variado en países de dimensiones continentales como Brasil». Puede decirse que, en términos generales, estas apreciaciones de los responsables académicos sitúan de forma prudente los resultados obtenidos. Como se indicaba en los principios de buenas prácticas de 5.2.1.2, la decisión del tamaño de la muestra depende en definitiva del propósito de la investigación, la importancia de los resultados y el grado en el que se quieran generalizar los resultados al conjunto de la población. Los responsables académicos, en sus valoraciones, parecen ser conscientes del alcance limitado de los resultados obtenidos, si bien los consideran suficientemente representativos con respecto a poblaciones –especialmente en los grupos de profesores y alumnos del centro- de características similares a las del Instituto Cervantes.

### **6.2.2. Administración de los cuestionarios**

[→ ver 5.2.2.1 y 5.2.2.2]

Los resultados de la encuesta remitida a los responsables académicos, en lo que respecta a las preguntas relacionadas con la administración de los cuestionarios propiamente dicha (preguntas 6, 11, 12 y 13), permite advertir que hubo en algunos casos administración a distancia (ver 5.2.2.1) y en otros administración en grupo (ver 5.2.2.2). En el caso de la administración a distancia, la invitación a colaborar se hizo mediante llamadas telefónicas (IC Lyon), correos electrónicos (IC Lyon e IC Roma) o mediante «un escrito formal de solicitud de colaboración y explicaciones personales directas» (IC São Paulo). En el caso de la administración en grupo, específicamente en los casos de los grupos de profesores y alumnos del centro, la petición se hizo aprovechando momentos adecuados del ritmo de funcionamiento normal del centro.

El protocolo de Intracentros no hace indicaciones sobre el modo que ha de seguirse para la administración de los cuestionarios. En todo caso, según se desprende de las respuestas de los responsables académicos, el modo más utilizado fue el de administración en grupo, si bien en algunos casos se entregaron los cuestionarios y fueron recogidos al día siguiente. El IC Estambul indica que «en la mayoría de los casos las encuestas fueron

entregadas por los profesores en clase y recogidas al día siguiente. Sólo en el caso de grupos pequeños o de conversación se hicieron las encuestas en clase». Por su parte, el IC Múnich observa: «A los alumnos, se les pidió que los rellenaran en las pausas de las clases. Al resto, depende del apartado. Para las personas españolas residentes en Alemania, por ejemplo, se aprovechó la recepción del cónsul como motivo de la celebración del 12 de octubre». En IC Lyon «se cumplieron en el centro y, también, se recabaron datos con petición de cuestionarios e informes» y en IC Roma «los alumnos los cumplieron en la sede del IC. Los profesores los cumplieron donde quisieron». La administración de los cuestionarios en grupo se llevó a cabo en varias sesiones en los centros de Lyon, Roma, Nápoles y Nueva York. Como observa el IC Nueva York: «[...] Es imposible coordinar todo en una sesión. El factor tiempo es algo a tomar en cuenta, y hay veces que la multiplicidad de las preguntas / respuestas lleva a debate o explicaciones que consumen mucho tiempo». En las sesiones presenciales las personas responsables de la investigación –especialmente los profesores y los responsables académicos- dieron las instrucciones oportunas (IC Lyon, IC Roma, IC Estambul, IC Nueva York e IC São Paulo) y ofrecieron asistencia a lo largo del desarrollo de las sesiones.

### **6.2.3. Confidencialidad y aspectos éticos**

[→ ver 5.2.3.1 y 5.2.3.2]

Los principios de buenas prácticas que se han enunciado en 5.2.3 subrayan la importancia de que los informantes tengan claro que el uso que vaya a hacerse de sus respuestas es confidencial y limitado al ámbito de la propia investigación. A este respecto es importante la calidad profesional del cuestionario, mediante una cuidada presentación, y el agradecimiento por su colaboración. También debe quedar asegurado el derecho a la privacidad de los informantes. En el caso de los cuestionarios de Intracentros, los modelos piden el nombre y apellido de los informantes en los cuestionarios dirigidos a informantes externos al Instituto Cervantes (C1, C2, C3 y C4), además del cargo que desempeña la persona que cumplimenta el cuestionario y la «institución, asociación, organismo o empresa» a la que pertenece. En el resto de los cuestionarios no se pide nombre y apellidos, si bien los cuestionarios C6, C7 y C8 –los dirigidos a los alumnos del centro- piden los datos de sexo, edad (por tramos) y nivel de estudios.

Con respecto a la pregunta 14 de la encuesta remitida a los responsables académicos, en la que se recaba información sobre si se indicó expresamente a los informantes que los resultados se tratarían de forma confidencial, las respuestas coinciden en dar una respuesta afirmativa. El IC Múnich indica que «[...] de hecho los cuestionarios nunca recogieron datos personales», lo que supone que tampoco se pidieron este tipo de datos a los informantes externos aunque los cuestionarios los incluyeran en el encabezamiento. En la misma línea, el IC Roma apunta: «El hecho de que en los cuestionarios a alumnos no apareciera la identidad del informante suponía garantía de confidencialidad suficiente». En ambos casos los responsables académicos consideran que la confidencialidad queda garantizada al no solicitar los datos personales de los informantes. En otra línea, también de garantía de la confidencialidad pero no centrada en la identificación de los datos personales, se sitúa el IC Estambul al indicar: «Se informaba a todos los participantes que lo importante eran los resultados generales, no los datos individuales» y el IC São Paulo: «Sí, se explicó que se manejarían los datos de forma confidencial y se aclaró que no se haría ninguna evaluación normativa en cuanto al contenido de las respuestas, por lo que se pidió la mayor honestidad y libertad de criterios». No obstante, el IC Estambul añade: «[...] Pero no recuerdo ninguna instrucción concreta referida a la confidencialidad del proceso, ni tampoco ningún comentario de algún alumno o profesor sobre el tema». Y el mismo centro de Estambul hace una acotación final de interés: «[...] En las encuestas a los profesores sí que recuerdo algo relevante: nos llamó la atención durante el vaciado que muchos profesores habían contestado como si fuera un examen (y no un cuestionario sobre creencias de enseñanza / aprendizaje) y se mezclaban respuestas sinceras con respuestas que pretendían estar de acuerdo con los modelos de enseñanza que se presuponen establecidos en un Instituto Cervantes».

Hay que tener en cuenta, a este respecto, que el protocolo de Intracentros no incluye indicaciones sobre el modo en que deben plantearse, durante la administración de los cuestionarios -ya sea a distancia, ya sea en grupo- los aspectos relacionados con la confidencialidad y los aspectos éticos, por lo que la actuación de los responsables de la investigación hay que situarla en la línea de la profesionalidad de los miembros del Instituto Cervantes en el ejercicio de sus responsabilidades.

## 7. Discusión

En este capítulo se presentan las aportaciones de la presente investigación respecto a las cuestiones presentadas en el capítulo 3, así como las implicaciones de los resultados del capítulo 6 con respecto a las preguntas de investigación del epígrafe 4.1. A la luz de las conclusiones que se alcancen se identifican, en el epígrafe 7.2, aquellos problemas que no han quedado resueltos en el presente trabajo y que pueden dar origen a futuras investigaciones.

### 7.1. Implicaciones del análisis respecto a las preguntas de investigación

Para centrar las implicaciones del análisis conviene constatar, tal como se ha adelantado en la Introducción, que la investigación se centra en un proyecto profesional del Instituto Cervantes dirigido a coordinar las actuaciones de los equipos docentes de su red en el desarrollo del currículo. El planteamiento del proyecto institucional se basaba en una idea clara: las decisiones que adoptaran los equipos en los distintos estadios de desarrollo del currículo deberían fundamentarse en los datos obtenidos de un análisis, lo más sistemático posible, de las características del entorno en el que cada centro desarrollaba su labor. El proyecto Intracentros respondía así a los planteamientos que habían venido abriéndose camino, desde los años ochenta, en los estudios especializados y en la práctica de proyectos similares, tal como se ha puesto de relieve en el **2. Marco teórico**. De acuerdo con estos planteamientos, el proyecto identificó las áreas críticas que debían ser objeto de análisis y estableció un protocolo de actuación para recabar la información necesaria en cada una de estas áreas. Una primera cuestión que ponen de relieve los resultados de la investigación tiene que ver, precisamente, con la dimensión institucional del proyecto y las dificultades derivadas de una planificación centralizada de procedimientos de actuación que habían de aplicarse en situaciones sociales y educativas muy diversas.

Aunque el planteamiento general de Intracentros responde a la necesidad de que los currículos particulares de los centros sean permeables a las características del entorno, el protocolo de actuación establece los modelos de cuestionarios y las distintas pautas de administración como elementos que pueden utilizarse, tal cual, en el proceso de obtención de datos en cualquier entorno. Aunque este enfoque no es estricto, la naturaleza instrumental de

Intracentros y el afán de proveer de herramientas que puedan facilitar el trabajo de los equipos docentes condujo de hecho, por lo que puede inferirse de los resultados de las encuestas realizadas con la muestra de siete centros, a una aplicación directa de los cuestionarios en muchos casos. Como ponen de manifiesto los resultados del análisis en 6.1.5, solo dos centros de los siete encuestados introdujeron leves adaptaciones formales, de diseño y formato, y el único centro que aporta una reflexión sobre la importancia de adaptar el contenido de las preguntas es el IC Nueva York, «por la dudosa comprensión de los enunciados por parte del alumno o informante externo». De hecho, este mismo centro indica que tuvo que reformular alguna de las preguntas para adaptarla a un tono «más americano», si bien no llevó a cabo un trabajo sistemático de adaptación. No cabe considerar, por tanto, que hubiera una conciencia clara por parte de los centros en cuanto a la necesidad de adaptar los enunciados de las preguntas que constituían los distintos cuestionarios.

En todo caso, para llevar a cabo eventualmente una adaptación del material de los cuestionarios al modo de entender en cada uno de los centros el tipo de aspectos o temas que era objeto de análisis en los distintos modelos, el protocolo de Intracentros debiera haber previsto la necesidad de realizar algún tipo de ensayo o «pilotaje» (ver 5.1.5.1). Dadas las especiales características del proceso de recogida de datos, basado en un protocolo establecido por una unidad central, con unos modelos de cuestionarios que pretenden servir de base material para el conjunto de los centros de la red, la investigación ha permitido identificar problemas que habrían debido tenerse en cuenta en el planteamiento general de la iniciativa y atajarse en el protocolo de actuación. Estos problemas tienen que ver, entre otros aspectos, con el momento en el que el ensayo debe llevarse a cabo. La respuesta a estos problemas la proporciona el planteamiento que se hace en 5.1.5.1 a propósito de la *finalidad* de cada una de las dos fases que se identifican en el proceso de ensayo o «pilotaje». Así, la finalidad de la «fase inicial» o «primera fase» es recabar el máximo de información sobre los aspectos que puedan mejorarse en el cuestionario. Desde este punto de vista puede considerarse que, a parte de los problemas formales o de diseño, pueden identificarse en esta fase aspectos de carácter conceptual, por ejemplo, que afectan a la correcta comprensión de las preguntas. O incluso aspectos de carácter más «técnico», como el uso adecuado del formato de respuesta, en el caso de las escalas de distinto tipo, por ejemplo. En qué medida puede considerarse que esta primera fase de ensayo, en el caso que se presenta en este estudio, corresponde a la

unidad central o debe realizarse en cada uno de los centros, queda abierto al debate. Pero parece razonable pensar que, en aras de la economía de esfuerzo que requiere siempre la realización de un proyecto a gran escala, puede resultar adecuado que la primera fase del ensayo se realice en la unidad central. De este modo, quedaría depurada la versión «base» de los cuestionarios, una vez solventados los eventuales problemas que se hayan puesto de manifiesto en esta primera fase del «pilotaje». No hay constancia de que esta primera fase de ensayo se llevara a cabo en la unidad central.

De acuerdo con el planteamiento de especializar la realización de las fases de ensayo en función de su objetivo o finalidad, el paso siguiente o «segunda fase» correspondería a los propios equipos docentes. Hay que tener en cuenta que esta segunda fase se centra en ensayar el cuestionario con un tipo de informantes que sea similar en todos los aspectos al que se le vaya a pasar la versión definitiva, por lo que parece adecuado que la iniciativa corresponda a los grupos de investigación que trabajan en el mismo entorno que los potenciales informantes. El problema que se plantea en este caso es, una vez más, de economía de esfuerzo. El único centro de los siete encuestados que contesta afirmativamente a la pregunta 7 de la encuesta, en la que se pregunta si hubo algún tipo de ensayo o «pilotaje» es el IC Múnich, que indica que sí hubo ensayo en caso de los alumnos, si bien la finalidad era «saber cuánto tiempo les llevaría rellenarlo» y no concreta en qué términos se realizó. El IC São Paulo aduce la falta de tiempo como razón para no hacer ningún ensayo de los cuestionarios. De todo lo anterior se desprende que no se llevó a cabo en los centros un proceso de ensayo o «pilotaje» de los cuestionarios planificado como tal y dirigido a depurar los instrumentos de recogida de muestras y ajustarlos a las características específicas de los informantes.

A parte de los problemas de planificación que pone de manifiesto la investigación respecto a las fases de ensayo de los cuestionarios, la información disponible permite advertir también problemas en cuanto a la selección de las muestras de población a las que finalmente se administraron los correspondientes cuestionarios. Los principios de buenas prácticas que se han identificado y que se recogen en 5.2.1.2 indican, a propósito del tamaño de la muestra, que se estima que debe situarse en un rango de entre el 1% y el 10% de la población analizada. Dada la dificultad que entraña con frecuencia calcular la población potencial, otro de los principios de buenas prácticas que se incluyen en 5.2.1.2 sitúan en 30 el mínimo de



individuos que debe componer cualquier muestra y, en el caso de poblaciones de alumnos, un mínimo de 50. Por otra parte, como se ha indicado en 6.2.1, el protocolo de Intracentros establece el mínimo de 30 individuos como muestra tanto para el caso de informantes externos como para el caso de alumnos del centro. Esto plantea un primer problema de discrepancia entre los principios de buenas prácticas y las pautas de actuación de Intracentros, ya que, en el caso de la población de alumnos, el número mínimo que pide el protocolo de Intracentros -30 individuos- está sensiblemente por debajo de los 50 que indican los principios de buenas prácticas. En el caso de la población de informantes externos al centro, los problemas identificados por la investigación no lo son en cuanto al número -ya que hay coincidencia en el mínimo requerido de 30 individuos- sino en cuanto a los criterios de selección. Tal como se refleja en 6.2.1, no queda claro si el muestreo que pide Intracentros debe interpretarse técnicamente como un tipo de muestreo aleatorio estratificado o si más bien se plantea como un criterio de variedad deseable en el tipo de individuos seleccionados, pero más cerca de lo que se considera un tipo de muestreo «de conveniencia u oportunidad», tal como se describe en 5.2.1.1. Por lo que respecta a los informantes que son profesores del centro no se plantean problemas de muestreo, dado que los correspondientes cuestionarios van dirigidos al equipo completo de profesores. Los problemas que se observan a este respecto tienen que ver con el hecho de que, en cuatro de los siete centros encuestados, no se cumplió estrictamente el criterio de que participaran todos los profesores, tanto de plantilla como colaboradores, de cada uno de los centros. Finalmente, en lo que respecta a los informantes que son alumnos de los centros, cabe identificar, a parte del problema ya indicado más arriba de discrepancia en cuanto al número mínimo de informantes, problemas similares a los de los informantes externos en cuanto a la selección del tipo de muestra, es decir, las dificultades en cuanto a la variedad de características que se pide en los informantes. En cualquier caso, tanto con respecto a los informantes externos al centro como respecto a los alumnos, cabe plantearse, a la luz de los resultados de la investigación, si los equipos docentes de los centros tienen capacidad técnica para llevar a cabo un planteamiento de selección de la muestra de tipo probabilístico estratificado, dadas las dificultades y los conocimientos específicos que requiere la preparación de este tipo de muestreo por parte de los encargados de la selección. Los responsables académicos hacen constar, además, como otro factor de limitación a este respecto, el poco tiempo disponible y la necesidad de disponer de resultados en un plazo razonable para poder adoptar las decisiones necesarias en cuanto al desarrollo del currículo.

Estas dificultades técnicas a las que se acaba de aludir no se limitan solo al planteamiento del muestreo sino también respecto a la capacidad de disponer de un número de muestras suficiente. Si se ponen en relación los indicadores de los principios de buenas prácticas a este respecto con los datos obtenidos en la investigación, puede verse que la capacidad logística de los centros encuestados presenta serias limitaciones en el caso de los informantes externos, dado que ningún centro alcanza el mínimo de 30 establecido por el principio menos exigente. En el caso de los alumnos del centro la situación es sensiblemente diferente, ya que, si bien tres centros se mantienen en torno a la treintena de informantes, el resto arroja resultados notablemente más altos, que oscilan entre los 70 y los 272 alumnos.

En cuanto a la selección y recogida de muestras de Intracentros cabe concluir, por tanto, que la planificación de Intracentros presenta, con respecto a los principios de buenas prácticas, un primer problema en cuanto a los requerimientos para la selección de los individuos. Aunque la variedad de características de los informantes se plantea, tanto respecto a los informantes externos como respecto a los alumnos, como algo deseable, la investigación demuestra que un cumplimiento adecuado de tales requerimientos excede la capacidad de respuesta, tanto técnica como logística, de los centros. En cuanto al número de informantes requeridos, la diferencia con los principios de buenas prácticas se centra solo en el mínimo requerido en cuanto a los informantes alumnos, dado que el mínimo de Intracentros es menor. En este caso, los resultados no ponen de relieve dificultades por parte de los centros, ya que los datos disponibles permiten observar que puede alcanzarse un número muy considerable de informantes, debido sin duda al hecho de tratarse de una población «cautiva», a la que puede involucrarse, con un planteamiento adecuado de planificación, en procesos de recogida de muestras a gran escala.

En lo que respecta a la administración propiamente dicha de los cuestionarios, es decir, el hecho de cumplimentar los cuestionarios por parte de los informantes y el modo en que se lleva a cabo, la investigación permite observar que el protocolo de actuación de Intracentros no da indicaciones a este respecto, por lo que la garantía de una correcta administración del material dependió básicamente de la profesionalidad de los responsables académicos y del resto de las personas que participaron en el proceso. Cabe observar que hubo administración tanto a distancia como en grupo y que la petición de colaboración en

ambos casos se hizo sobre la base de un aprovechamiento adecuado de la infraestructura disponible. Los resultados indican que el trabajo que se llevó a cabo en los propios centros estuvo planificado y, de hecho, los responsables académicos informan de que se administraron los cuestionarios en distintas sesiones, lo que permite suponer que se evitó realizar sesiones muy largas, con varios cuestionarios en la misma sesión, que podrían haber afectado a la concentración de los informantes. Los responsables, en su mayoría, acreditan también que hubo atención a las necesidades de información o de orientación que pudieran tener los informantes durante el desarrollo de las sesiones.

En relación con la administración de los cuestionarios los principios de buenas prácticas establecen la necesidad de asegurar el derecho a la privacidad de los informantes, así como la importancia de que estén bien informados sobre lo que se está haciendo y tengan la absoluta garantía de que los datos obtenidos se utilizarán exclusivamente para los fines previstos en la propia investigación. Tampoco Intracentros proporciona indicaciones a este respecto, salvo las pautas de confidencialidad que se incluyen en los párrafos introductorios de algunos cuestionarios y el hecho de que no se soliciten los datos personales en los cuestionarios dirigidos a los profesores de los propios centros y a los alumnos, si bien sí se piden estos datos en los cuestionarios dirigidos a informantes externos. Aunque la información recabada por la investigación a este respecto no es muy completa, los datos obtenidos en las encuestas a los responsables académicos permiten observar que las personas encargadas de administrar los cuestionarios tenían muy clara la necesidad de garantizar la confidencialidad y, de hecho, consta que dos centros no recabaron datos personales de los informantes externos, a pesar de que los encabezamientos de los cuestionarios si los incluían, y otros dos centros informaron explícitamente de aspectos relacionados con el respeto a la confidencialidad de los datos.

Un análisis sistemático de los asuntos identificados en 5.1 permitirá extraer conclusiones sobre la adecuación de los modelos de los cuestionarios de Intracentros con respecto al diseño o elaboración de los cuestionarios. En lo que respecta a lo que se denominan «aspectos generales» en el esquema de análisis –extensión y presentación del cuestionario y temas sensibles- los resultados que se presentan en 6.1 permiten concluir que, en términos generales, estos aspectos recibieron un tratamiento adecuado en los cuestionarios.

Tanto la presentación como la extensión de los modelos de los cuestionarios responden a los principios de buenas prácticas identificados al respecto. Dada su limitada extensión, ninguno de los ocho cuestionarios analizados debiera requerir más de treinta minutos para cumplimentarlo, si bien hay que tener en cuenta que, en algunos casos, el hecho de que se trate de personas que responden a preguntas redactadas en una lengua diferente a la materna, podría suponer la necesidad de dedicar más tiempo. Aun así, la extensión de los cuestionarios parece adecuada y, de hecho, no se han señalado dificultades a este respecto en las encuestas dirigidas a los responsables académicos. En cuanto al tratamiento de lo que se denominan «temas sensibles», no se advierten dificultades en el tipo de preguntas que se plantean a los informantes. Ninguna de las preguntas afecta a la intimidad o sensibilidad de las personas, con la única excepción de una de las preguntas del cuestionario/entrevista C4, comentada en 6.1.4, en la que se interpela al informante sobre si se ha visto envuelto, ha observado o ha tenido conocimiento de algún conflicto dentro del ámbito educativo y se le pide que narre lo sucedido. Incluso en este caso, que podría afectar a la privacidad o intimidad de la persona interpelada, puede justificarse la pregunta en el contexto del asunto que se está tratando, los «tabúes» identificados en una determinada tradición educativa. En cuanto a otro de los «temas sensibles» que se analizan en el apartado de «aspectos generales», la consideración de si es oportuno o no que el cuestionario sea anónimo, llama la atención que Intracentros pida datos personales a los informantes externos al centro –cuestionarios C1 a C4–, mientras que mantiene el principio de anonimato en el resto de los cuestionarios. No queda claro qué puede aportar a la recolección de los datos el identificar por sus nombres y apellidos a este grupo de informantes. No se indica, por ejemplo, en el cuestionario, que se les vaya a remitir los resultados de la investigación, un criterio que podría haber justificado el pedir cierto detalle en los datos. Tampoco son imprescindibles para cosignar el dato de sexo, ya que este dato se podría haber solicitado directamente, como en el caso de los alumnos. Los datos recabados a los informantes externos no sirven para constatar si se cumplen los criterios que se dan en el protocolo de actuación en cuanto a que haya variedad en la muestra en cuanto a sexo, edad o países de procedencia. Sin embargo, sí se pide el dato de la institución o empresa de procedencia. Teniendo en cuenta este planteamiento, y a tenor de lo que indican los principios de buenas prácticas, no parece que quede justificado el pedir en estos cuestionarios los datos de nombre y apellidos. Un último aspecto de interés en cuanto los «temas sensibles» es el comentario del responsable académico del IC Estambul, al que se alude en 6.2.3, sobre el

hecho de que le llamara la atención que muchos profesores hubieran contestado como si fuera un examen y no un cuestionario sobre actitudes, por lo que daba la impresión de que se mezclaban respuestas sinceras con otras que pretendían mostrar conformidad con los modelos de enseñanza establecidos en el Instituto Cervantes. Este comentario pone de relieve un aspecto al que se alude en el capítulo 3, al introducir los problemas de la fase de diseño de los cuestionarios: la tendencia por parte de quienes cumplimentan un cuestionario a dar aquella respuesta que creen que puede resultar más aceptable por parte de quien recopila los datos. La experiencia del IC Estambul a este respecto tiene que ver con este hecho y pone de manifiesto la complejidad que supone siempre llevar a cabo un proceso de recolección de datos con garantías de calidad.

En cuanto los «componentes principales» de la fase de diseño, los resultados de la investigación indican que los títulos de los cuestionarios no son del todo adecuados, algunos por ser excesivamente técnicos o especializados, como en el caso de «Cultura del aula» o «Naturaleza de la lengua y su aprendizaje», otros por ser excesivamente generales, como «Factores educativos» o «Creencias, actitudes y expectativas respecto a la enseñanza y aprendizaje de lenguas», y otros por sus connotaciones, que pueden influir en las respuestas de los informantes, como «Modelo del profesor», «Modelo del alumno» o incluso «Tabúes». Da la impresión de que se trata de títulos pensados más desde la perspectiva del investigador o del uso que se va a dar a los resultados en el contexto del desarrollo curricular, pero que no han tenido en cuenta el posible impacto en los destinatarios directos de los cuestionarios. Por lo que respecta al uso de las «instrucciones», los resultados ponen de relieve cierta falta de coherencia en cuanto al tratamiento de las «instrucciones generales», ya que, si bien todos los cuestionarios hacen mención expresa, en el párrafo introductorio, al objetivo concreto que se persigue en cada caso, la mención al agradecimiento por la participación no aparece en el cuestionario C5 y, en cuanto a la mención a la confidencialidad en el uso de los datos, se incluye en los cuestionarios C6, C7 y C8, pero no en los cuestionarios C1 a C5. En cuanto a las «instrucciones específicas», que indican aspectos que el informante debe tener en cuenta al cumplimentar una determinada sección, prácticamente no tienen presencia en los cuestionarios, probablemente debido a que están diseñados con arreglo a estructuras muy sencillas, sin apenas cambios en los formatos de preguntas –con escalas de Likert en la mayoría de los casos–, por lo que se hace innecesaria su inclusión. No obstante, los

cuestionarios C1 y C2, que presentan ciertas especificidades en cuanto al modo de proceder, se habrían visto facilitados en el caso de que se hubieran incluido instrucciones: en el caso de C1, instrucciones específicas con respecto a la pregunta 6, y en el caso de C2, instrucciones generales sobre el modo de responder a la escala.

Por lo que respecta a los aspectos de «contenido» de los cuestionarios, el criterio básico que establecen los principios de buenas prácticas es que las preguntas seleccionadas en el cuestionario respondan adecuadamente al «problema de investigación». Según se desprende del análisis detallado que se presenta en 6.1.3, los distintos cuestionarios presentan un repaso bastante completo y sistemático de los problemas de investigación que se tratan en cada caso. El problema que cabe identificar a este respecto es que, si bien los temas seleccionados como objeto de análisis son adecuados y pertinentes, el número de preguntas que se dedican a tratar específicamente cada tema es muy variable. Así, por ejemplo, en el cuestionario C1, los datos que se extraen con respecto a «independencia o dependencia de la autoridad del profesor», en el tema «distribución del poder», se limitan a una sola pregunta, mientras que en el mismo cuestionario los datos respecto al tema «organización del trabajo en el aula» se corresponden con un total de cuatro preguntas. Y con respecto al «grado de formalidad» en el aula, el número de preguntas que se plantean son en total ocho, si bien forman parte de una misma entrada. El debate de en qué medida queda o no adecuadamente cubierto un problema de investigación con una o más preguntas es un asunto que remite al análisis de las «escalas múltiples» que se plantea en 5.1.4.2. Los principios de buenas prácticas señalan a este respecto que conviene formular entre cuatro y diez preguntas para medir cada uno de los aspectos que se investigan y que, en cualquier caso, es arriesgado incluir menos de tres o cuatro preguntas por cada aspecto. Los resultados que se recogen en 6.1.4 ponen de relieve el hecho de que algunos temas se tratan en los cuestionarios mediante un número de preguntas que está por debajo del mínimo que proponen los principios de buenas prácticas. Este problema se observa especialmente en C1 (preguntas 5, 6 y 7), C3 (preguntas *g* y *h*) y C5 (preguntas 17 y 18). De este modo, si bien el tratamiento del problema de investigación parece bien enfocado en los distintos cuestionarios, las dificultades observadas vienen de la necesidad de completar en estos casos el número de preguntas, con el fin de obtener resultados más fiables. Esto es tanto más necesario cuando el objeto de

investigación son las actitudes de los informantes, cuyo análisis requiere un especial cuidado en el tratamiento de las preguntas.

Los resultados obtenidos en cuanto a la «función» de los cuestionarios arrojan también datos interesantes. Si bien se utiliza generalmente en la bibliografía especializada el concepto de «actitudes» como denominación genérica, en realidad este concepto contiene, además de las actitudes propiamente dichas, otros factores como las opiniones, las creencias o los valores. De hecho, los resultados del análisis recogidos en 6.1.3 permiten observar que el rasgo específico que aparece con más frecuencia en los cuestionarios son las opiniones, seguido de las creencias y las actitudes, por este orden. Aunque la diferencia en el alcance de estos rasgos pueda parecer muy sutil (ver la definición de Dörnyei en el capítulo 3) es indudable que una caracterización que identifique bien el alcance de cada uno podría ser útil en el caso de que se quisiera centrar la investigación en rasgos concretos o bien identificar el peso de unos u otros en las respuestas de los informantes. Así, por ejemplo, conviene tener en cuenta que las opiniones están basadas en aspectos factuales y son, por ello, más susceptibles de cambio que las actitudes, que no son tanto un producto de la elaboración racional de los hechos sino que se van modelando en la mente por influencia de personas o hechos significativos, por lo que son más resistentes al cambio. En el caso de los datos obtenidos mediante los cuestionarios de Intracentros, el hecho de tratarse mayoritariamente de aspectos que tienen que ver con las opiniones de los informantes podría ser significativo a la hora de plantearse una u otra estrategia pedagógica, por ejemplo, en el caso de los alumnos, a la hora de preparar materiales didácticos para el trabajo en clase o de adoptar un determinado enfoque metodológico.

En lo relacionado con la «redacción de las preguntas», otro de los aspectos que se tratan, junto con el asunto de las «escalas múltiples», en 5.1.4, los resultados de la investigación permiten identificar algunos casos de enunciados dobles –que, en el caso de C2 pueden suponer importantes dificultades a la hora de cumplimentar el cuestionario–, temas sensibles o valoraciones subjetivas en el enunciado que pueden influir en la persona que cumplimenta el cuestionario. Salvo en el caso de C2, que podría explicarse desde la intención de plantear visiones holísticas en los dos extremos de la escala en vez de afirmaciones concretas y con valor autónomo, el tratamiento general de la redacción de las preguntas es en

términos generales correcto, al menos desde el punto de vista de las recomendaciones de los principios de buenas prácticas. Hay que tener en cuenta, no obstante, que la comprobación de la consistencia interna de las preguntas, en el caso de cuestionarios con escalas de «preguntas múltiples» debe llevarse a cabo mediante el análisis de los resultados de las preguntas de una misma escala o grupo, algo que se suele llevar a cabo ya en la fase de ensayo o «pilotaje», con el fin de depurar las preguntas que puedan considerarse válidas de cara a la edición definitiva de cada cuestionario.

## 7.2. Recomendaciones para futuras investigaciones

En el capítulo **3. Estado de la cuestión** se ha indicado que el presente estudio se centra en dos de las tres fases que cabe identificar en relación con la aplicación de los cuestionarios y, en general, de los procedimientos de recogida de datos. Las fases que se han analizado en los capítulos anteriores han sido la de diseño y la de administración de los cuestionarios, en relación con los modelos estudiados del proyecto Intracentros y su aplicación en distintos centros de la red del Instituto Cervantes. Una tercera fase o área de estudio es la relacionada con el tratamiento de los datos obtenidos, para lo que es frecuente hoy en día la utilización de las herramientas informáticas disponibles, que facilitan enormemente la labor del investigador. Aspectos como la codificación y registro de los datos, su procesamiento –tanto si se trata de preguntas «cerradas» como si son preguntas «abiertas»- o su manipulación para extraer resultados significativos forman parte de esta fase. Pero el aspecto crucial del análisis de los datos es el examen de la validez y fiabilidad de la herramienta utilizada, es decir, la comprobación de que el cuestionario mide efectivamente lo que pretende medir y de que los resultados obtenidos no están sujetos a errores de medición. A este respecto, el análisis de la «consistencia interna», entendida como requisito de carácter psicométrico de cualquier instrumento de obtención de datos, podría constituir un foco de investigación que vendría a completar el estudio de los aspectos de diseño y administración que se han presentado en este trabajo. Para que pueda llevarse a cabo un estudio de «consistencia interna» es necesario que el cuestionario esté enfocado desde el punto de vista de las «escalas de preguntas múltiples», un aspecto que, como se ha expuesto en los capítulos 5 y 6, ha sido tenido en cuenta en la elaboración de los cuestionarios. Una vez identificadas las distintas preguntas que tratan un mismo aspecto, una investigación de «consistencia interna» permitiría comprobar si las



preguntas que conforman una misma escala se comportan de forma homogénea, es decir, si miden la misma área específica de investigación. Para ello habría que comprobar que cada una de las preguntas de la escala se correlaciona con el resto de las preguntas de esa misma escala y con la puntuación total<sup>26</sup>. Una investigación de este tipo permitiría identificar en qué medida las preguntas de los cuestionarios son fiables no solo en cuanto a su tratamiento formal o a la redacción de sus enunciados sino también en cuanto a su «consistencia interna» con otras preguntas afines.

Otro aspecto que se ha puesto de relieve en el presente trabajo, y que sería susceptible de investigación, es la necesidad de llevar a cabo un adecuado ensayo o «pilotaje» de los cuestionarios, de modo que pudieran depurarse los eventuales problemas de diseño formal de la herramienta o los que pudieran detectarse en cuanto a los formatos de las preguntas, su redacción o cualquier otro aspecto que pudiera ser susceptible de mejora. El análisis de la «consistencia interna» que se ha comentado en el párrafo anterior forma parte, de hecho, del proceso de ensayo y constituiría un aval o garantía de que el material que finalmente se dé por bueno para la edición del cuestionario ha sido sometido a los controles previos que son necesarios para garantizar la calidad de la herramienta que va a utilizarse. La falta de una planificación adecuada en Intracentros de esta fase de ensayo es, probablemente, la mayor limitación que presentan los cuestionarios. Dado que el trabajo de diseño de los modelos supone la aportación de un material de partida que, en términos generales, responde a un nivel adecuado en cuanto a la selección de los temas y su tratamiento, un estudio que se centrara en el ensayo del material conforme a los principios de buenas prácticas identificados en este trabajo permitiría identificar las posibles limitaciones de los cuestionarios y asegurar las condiciones idóneas para su utilización.

Los problemas relacionados con la traducción de los cuestionarios y, en términos generales, con su adaptación a los usos de un entorno determinado, pueden constituir también el eje de una investigación de interés. De hecho, en recientes trabajos<sup>27</sup>, se ha puesto de

<sup>26</sup> La herramienta de medida de la consistencia interna es el llamado «cociente Cronbach Alfa», que describen los manuales y que es de aplicación relativamente sencilla una vez que se sigue con atención el procedimiento de cálculo.

<sup>27</sup> Ver, por ejemplo, Harkness 2008.

relieve la importancia de avanzar en el estudio de los objetivos y los retos que plantea la investigación comparada de instrumentos de recolección de datos en proyectos de carácter multilingüe, especialmente en aspectos como la adaptación y la traducción de las preguntas a distintas lenguas.

Las dificultades derivadas de la elaboración de preguntas que permitan extraer información sobre las actitudes, en sentido amplio, de grupos de población han sido puestas de relieve también en este trabajo y constituyen, en sí mismas, un importante campo de investigación. Diseñar instrumentos que permitan obtener información fiable sobre las opiniones, las creencias o los valores de las personas es, como observa Oppenheim (1992), una tarea de especial complejidad y requiere por parte de los responsables del diseño de la herramienta una preparación especial. Los cuestionarios de Intracentros pueden ser una buena base de investigación para contrastar si, efectivamente, las preguntas planteadas pueden cumplir el importante cometido de extraer información fidedigna sobre las cuestiones que se plantean. Con frecuencia, el uso rutinario de cuestionarios elaborados por terceros o la poca atención que se pone en el enfoque y la elaboración de las preguntas hacen dudar de que los datos que se obtengan puedan llegar a aportar información verdaderamente relevante.

No cabe duda de que pueden acometerse muchas otras investigaciones que permitan completar los modestos resultados del presente trabajo. La investigación, por ejemplo, del modo en que pueden aprovecharse los resultados de los cuestionarios para adoptar, de forma ordenada y sistemática, las decisiones que conlleva el desarrollo del currículo en un entorno determinado, es decisiva en cualquier proyecto educativo. Especialmente en aquellos aspectos metodológicos en los que es crucial incorporar las necesidades y las expectativas de los alumnos, el análisis de las actitudes, mediante herramientas válidas y fiables aplicadas con arreglo a principios de buenas prácticas, permitirá disponer de una base sólida y bien fundamentada para la toma de decisiones.

## 8. Referencias bibliográficas

Ainciburu, M. C. (2010): Algunas consideraciones respecto a la investigación en Lingüística Aplicada y la recogida de datos a través de cuestionarios. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada*, 8 (4), pp. 96-99.

Benesch, S. (1996): Needs analysis and curriculum development in EAP: An example of a critical approach. *TESOL Quarterly* 30.4, pp. 723–738.

Brindley, G. (1984): *Needs Analysis and Objective Setting in the Adult Migrant Education Program*. Sydney, NSW Adult Migrant Education Service.

Brown, J. D. (1995): *The Elements of Language Curriculum*. Boston, Massachusetts. Newbury House.

Brown, J. D. (2001): *Using Surveys in Language Programs*. Cambridge, Cambridge University Press.

Burns, A. & H. de Silva Joyce (eds.) (2007): *Planning and teaching creatively within a required curriculum for adult learners*. Alexandria, VA, TESOL

Carroll, M. (ed.) (2008): *Developing a new curriculum for adult learners*. Alexandria, VA: TESOL.

Coleman, H. (eds.) (1996): *Society in Language Learning*. Cambridge, Cambridge University Press.

Consejo de Europa (2001): *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment*. Cambridge, Cambridge University Press. [Traducción al español: Ministerio de Educación e Instituto Cervantes (2002): *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid, Anaya].

Clark, J. (1987): *Curriculum renewal in school foreign language learning*. Oxford, Oxford University Press.

Canagarajah, S. (2006): TESOL at 40: What are the issues? *TESOL Quarterly* 40.1, pp. 9–34.

Carmona Márquez, J. (2002): *La teoría de facetas y el escalamiento multidimensional en la elaboración y validación de cuestionarios de actitudes. Una aplicación al dominio de las actitudes hacia la estadística*. Tesis doctoral. Universidad de Sevilla. Marcador: <https://www.educacion.es/teseo>

Davidson, F. (1996): *Principles in statistical data handling*. Thousand Oaks, CA, Sage.

de Leeuw, E. D., J. J. Hox y D. A. Dillman (2008): *International handbook of survey methodology*. New York, NY, Lawrence Erlbaum Associates.

Dörnyei, Z. (2007): *Research Methods in Applied Linguistics*. Oxford, Oxford University Press.

Dörnyei, Z. (2010): *Questionnaires in Second language Research. Construction, Administration and Processing*. Nueva York, Routledge.

Fowler, F. J. (2002): *Survey Research Methods*. Thousand Oaks, Sage Publications.

García Laborda, J. (2000): *Análisis y aplicación de la variable actitudinal en el ámbito de la enseñanza de lenguas extranjeras*. Tesis doctoral. Universidad Complutense de Madrid. Marcador: <https://www.educacion.es/teseo>.

Gardner, R. C. (1985): *Social psychology and second language learning. The role of attitudes and motivation*. Londres, Edward Arnold.

Gillham, B. (2000): *Developing a Questionnaire*. Nueva York, Continuum.

González Nieto, L. (2001): *Teoría lingüística y enseñanza de la lengua (Lingüística para profesores)*, Madrid, Cátedra.

Graves, K. (1996): *Teachers as Course Developers*. Cambridge, Cambridge University Press.

Graves, K. (2000): *Designing language courses: A guide for teachers*. Boston, MA, Heinle & Heinle.

Graves, K. (2008): The language curriculum: a social contextual perspective. *Language Teaching*, 41: 2.

Harkness, J. A. (2008): Comparative survey research: Goals and challenges, en E. D. de Leeuw, J. J. Hox y D. A. Dillman (eds.): *International handbook of survey methodology*. Nueva York, NY/Londres, Lawrence Erlbaum Associates.

Hinkel, E. (ed.) (2005): *Handbook on Research in Second Language Teaching and Learning*, Mahwah, NJ, Lawrence Erlbaum Associates.

Holliday, A. (1994): *Appropriate methodology in social context*. Cambridge, Cambridge University Press.

Instituto Cervantes (2005): Intracentros. Programa informático de comunicación interna de la red de centros del Instituto Cervantes.

Instituto Cervantes (2006): *Plan curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español* (2006), Madrid, Biblioteca Nueva.

Johnson, R. K. (ed.) (1989): *The Second Language Curriculum*. Cambridge, Cambridge University Press.

- Lazaraton, A. (2005): Quantitative Research Methods, en E. Hinkel (ed.): *Handbook on Research in Second Language Teaching and Learning*, Mahwah, NJ, Lawrence Erlbaum Associates.
- Long, M. (2005): *Second language needs analysis*. Cambridge, Cambridge University Press.
- Mackey, A. y S. M. Gass (2005): *Second Language Research. Methodology and Design*, Mahwah, NJ, Lawrence Erlbaum.
- Markee, N (1997): *Managing curricular innovation*. Cambridge, Cambridge University Press.
- Mato Vázquez, D. (2006): *Diseño y validación de dos cuestionarios para evaluar las actitudes y la ansiedad hacia las matemáticas en alumnos de educación secundaria obligatoria*. Tesis doctoral. Universidad de A Coruña. Marcador: <https://www.educacion.es/teseo>.
- Munby, John (1978): *Communicative Syllabus Design*. Cambridge, Cambridge University Press.
- Nunan, D. (1988a): *The Learner-Centred Curriculum*. Cambridge, Cambridge University Press.
- Nunan, D. (1988b): *Syllabus Design*. Oxford, Oxford University Press.
- Nunan, D. (1992): *Research Methods in Language Learning*. Cambridge, Cambridge University Press.
- Oppenheim, A. N. (1992): *Questionnaire Design, Interviewing and Attitude Measurement* (New Edition), Londres, Pinter.
- Richards, J. C. (1990): *The Language Teaching Matrix*. Cambridge, Cambridge University Press.
- Richards, J. C. (2001): *Curriculum Development in Language Teaching*. Cambridge, Cambridge University Press.
- Richterich, R. (1972): *A Model for the Definition of Language Needs of Adults Learning a Modern Language*. Estrasburgo, Consejo de Europa.
- Richterich, R. (1973): *Definition of language needs and types of adults*. Estrasburgo, Consejo de Europa.
- Rosset, A. (1982): A typology for generating needs assessments. *Journal of Instructional Development*, 6 (1), pp. 28-33.

Stern, H. H. (1983): *Fundamental Concepts of Language Teaching*. Oxford, Oxford University Press.

Stern, H. H. (1992): *Issues and Options in Language Teaching*. Oxford, Oxford University Press.

Sudman, S. y N. M. Braddburn (1983): *Asking questions*. San Francisco, CA, Jossey-Bass.

Tudor, I. (1996): *Language-centredness as Language Education*. Cambridge, Cambridge University Press.

van Lier, L. (2004): *The ecology and semiotics of language learning: A sociocultural perspective*. Norwell, MA.: Kluwer.

West, R. (1994): Needs analysis in language teaching. *Language Teaching*, 27: 1.

White. R. V. (1988): *The ELT curriculum. Design, innovation and management*. Oxford: Basil Blackwell.

# Anejo 1

## Modelos de cuestionarios del programa Intracentros

### **C1 / Cultura del aula**

[Intracentros 2005, «Análisis del entorno», Cuestionario 2.1. Cultura del aula, pp. 44-46]

El objetivo de este cuestionario es recabar información sobre algunos aspectos de la tradición educativa, para lo que necesitamos de su valiosa colaboración. Por favor, dedique unos minutos a contestar las preguntas que aquí se formulan. Le rogamos conteste a todas las preguntas y le damos las gracias por su inestimable ayuda.

---

*(Por favor, no olvide cumplimentar estos datos)*

Apellidos:

Nombre:

Cargo que desempeña:

Institución, asociación, organismo o empresa a la que pertenece:

---

1. ¿En cuál de las dos siguientes podría clasificar a los alumnos de esta área geográfica?

- ☐ a. Cooperativos
- ☐ b. Competitivos
- ☐ c. No sabe, no contesta

2. ¿Cuáles de las siguientes actitudes, en su opinión, se recompensan y se identifican con el éxito en el aprendizaje en esta área geográfica?

- ☐ a. Trabajo colectivo. Resultados a los que se llega gracias a las contribuciones de todo el grupo de compañeros
- ☐ b. Esfuerzo personal individual. Resultados a los que se llega gracias a uno mismo.
- ☐ c. No sabe, no contesta.

3. Según su punto de vista, ¿cuáles de las siguientes actitudes piensa que adoptan en el aula los alumnos de esta área geográfica?

- ☐ a. Buscan los puntos de vista de los demás antes de emitir un juicio. Son sensibles a las críticas de los demás compañeros.
- ☐ b. Resuelven los problemas de forma independiente, basándose en los hechos y en el propio razonamiento. Se muestran indiferentes a las críticas de los demás compañeros.
- ☐ c. No sabe, no contesta.

4. A su modo de ver, ¿cuáles de las siguientes formas de disponer el espacio en las aulas se acerca más a la que es habitual en los centros de enseñanza primaria, secundaria y universitaria de esta área geográfica?

- ☐ a. Se favorece el contacto y la proximidad física. Resulta sencillo que los alumnos se miren unos a otros.
- ☐ b. Los alumnos se sientan distanciados unos de los otros o se dan la espalda.
- ☐ c. No sabe, no contesta.

5. Según usted, ¿cuáles de los siguientes patrones de comportamiento en relación con el aprendizaje definen mejor a los alumnos de esta área geográfica?

- ☐ a. Necesitan que el trabajo esté previamente organizado y planificado. Son dependientes de la autoridad del profesor: reclaman su ayuda, sus demostraciones y su aprobación.
- ☐ b. Muestran gran capacidad para planificar, organizar y gestionar su proceso de aprendizaje. Son independientes de la autoridad del profesor. Pueden trabajar de forma autónoma.
- ☐ c. No sabe, no contesta.

6. Señale los patrones de comportamiento que cree que se puedan identificar como característicos de las situaciones que se viven en las aulas de esta área geográfica.

6.a

- |  |  |   |
|--|--|---|
| <input type="checkbox"/> a. Se considera indecoroso o inadecuado formular preguntas acerca de las explicaciones o afirmaciones del profesor. | <input type="checkbox"/> c. Se considera indecoroso o inadecuado que los alumnos consulten dudas a sus compañeros, al margen de la autoridad del profesor. | <input type="checkbox"/> e. No se conciben las críticas a las autoridades académicas, más cuando sus opiniones se transmiten a través de letra impresa en manuales y materiales de enseñanza. |
| <input type="checkbox"/> b. Se valoran las actitudes críticas y las preguntas acerca de las explicaciones y afirmaciones del profesor.       | <input type="checkbox"/> d. Los alumnos se consultan entre sí con frecuencia y naturalidad.  | <input type="checkbox"/> f. Se valoran las actitudes críticas hacia las autoridades académicas.   |

6.b

- |  |   |  |
|--|---|--|
| <input type="checkbox"/> a. Los hombres y las mujeres se sientan en zonas diferentes del aula. | <input type="checkbox"/> b. En el aula se reproducen las jerarquías y grupos sociales que son característicos de la sociedad. | <input type="checkbox"/> c. La distribución de espacios no responde a criterios de sexo, clase, social, raza, religión, etc. |
|--|---|--|

7. Señale en 7.a el número de alumnos que se considera normal que se concentren en las aulas y en 7.b la duración media de las sesiones de clase, en los diferentes estadios del sistema educativo.

E.P.: Enseñanza primaria, E.S.: Enseñanza secundaria, E.U.: Enseñanza universitaria



## 7.a Número de alumnos que se considera normal en las aulas

E.P.	<input type="checkbox"/> menos de 50 alumnos	<input type="checkbox"/> entre 50 y 100 alumnos	<input type="checkbox"/> entre 100 y 250 alumnos	<input type="checkbox"/> más de 250 alumnos
E.S.	<input type="checkbox"/> menos de 50 alumnos	<input type="checkbox"/> entre 50 y 100 alumnos	<input type="checkbox"/> entre 100 y 250 alumnos	<input type="checkbox"/> más de 250 alumnos
E.U.	<input type="checkbox"/> menos de 50 alumnos	<input type="checkbox"/> entre 50 y 100 alumnos	<input type="checkbox"/> entre 100 y 250 alumnos	<input type="checkbox"/> más de 250 alumnos

## 7.b Duración media de las sesiones de clase

E.P.	<input type="checkbox"/> 45 min.	<input type="checkbox"/> entre 50 y 60 min.	<input type="checkbox"/> entre 90 y 120 min.	<input type="checkbox"/> más de 120 min.
E.S.	<input type="checkbox"/> 45 min.	<input type="checkbox"/> entre 50 y 60 min.	<input type="checkbox"/> entre 90 y 120 min.	<input type="checkbox"/> más de 120 min.
E.U.	<input type="checkbox"/> 45 min.	<input type="checkbox"/> entre 50 y 60 min.	<input type="checkbox"/> entre 90 y 120 min.	<input type="checkbox"/> más de 120 min.

8. Señale cómo se conciben en esta área geográfica las situaciones que se describen a continuación, según el siguiente código:

3: se considera normal o dentro de lo aceptable;

2: se puede cuestionar o criticar;

1: se considera inaceptable o inconcebible.

a. Los alumnos se incorporan gradualmente a las clases.	3	2	1
b. Algunos alumnos llegan tarde a clase.	3	2	1
c. El profesor puede demorarse respecto al horario de entrada unos minutos.	3	2	1
d. El profesor no indica al comienzo cómo se va a desarrollar la sesión de clase.	3	2	1
e. El profesor improvisa durante las sesiones de clase.	3	2	1
f. Los alumnos sólo intervienen cuando el profesor lo indica o sugiere.	3	2	1
g. Los alumnos intervienen libremente en cualquier momento de la sesión.	3	2	1
h. Los alumnos se desplazan por el aula y cambian su lugar de ubicación.	3	2	1
i. Los alumnos hablan a la vez y el tono de voz es elevado.	3	2	1
j. Los alumnos hacen otras cosas mientras escuchan las explicaciones del profesor.	3	2	1
k. Los alumnos hablan entre sí durante las sesiones de clase, a la vez que el profesor.	3	2	1

## C2 / Tendencias y preferencias respecto al aprendizaje

[Intracentros 2005, «Análisis del entorno», Cuestionario 2.2. Tendencias y preferencias respecto al aprendizaje, p. 52-54]

El objetivo de este cuestionario es recabar información para poder describir, a grandes rasgos, las tendencias y preferencias de los alumnos de esta área geográfica, fruto de la tradición educativa. Para ello, necesitamos de su valiosa colaboración. Le rogamos lea con atención los rasgos que se describen en los dos extremos de cada fila y señale el grado de la escala que, según usted, se corresponde con las tendencias y preferencias de los alumnos de este entorno. Le damos las gracias por su inestimable ayuda.

(Por favor, no olvide cumplimentar estos datos)

Apellidos:

Nombre:

Cargo que desempeña:

Institución, asociación, organismo o empresa a la que pertenece:

	1	2	3	4	5	6	
1. Los alumnos piensan detenidamente respuestas que van a proporcionar. Tienen miedo de cometer errores.							1. Los alumnos no se inhiben a la hora de proporcionar respuestas. No son sensibles a las opiniones de sus compañeros ni a la opinión del profesor. No temen cometer errores y demuestran una alta capacidad para correr riesgos.
2. Los alumnos desarrollan preferentemente una modalidad de procesamiento de la información de tipo deductivo. Están acostumbrados a que se les proporcionen reglas, ejemplos y excepciones. Rara vez formulan hipótesis a partir de los ejemplos.							2. Los alumnos tienen gran capacidad para el razonamiento inductivo. Pueden inferir reglas fácilmente a partir de los ejemplos. Tienen también mucha facilidad para formular hipótesis y establecer analogías, así como para extrapolar lo aprendido a otras situaciones.
3. Los alumnos demuestran gran capacidad para discriminar las ideas principales de las secundarias y extraer las estructuras organizadoras de los textos.							3. Los alumnos conciben los textos a los que enfrentan desde una perspectiva global. Les cuesta discriminar las ideas principales y ver la organización y la estructura de los textos.
4. Los alumnos tienden a la motivación intrínseca, es decir, no les importa que la tarea que realizan tenga relación directa con la realidad.							4. Los alumnos tienden a la motivación extrínseca. Pierden el interés por la tarea si ésta no guarda relación directa con la realidad.

el mundo real, sino que encuentran interacción en la ejecución de la propia tarea.							vida real y no pueden asociarla a una tarea concreta del mundo real.
	1	2	3	4	5	6	
5. Tienen dificultades para percibir el contexto social. Perciben su modelo cultural como válido y único.							5. Son sensibles al contexto social. Son considerados con sus semejantes y demuestran gran capacidad de empatía con los miembros de otras culturas.
6. Prefieren tareas de resolución de problemas, en las que haya que poner en marcha el pensamiento lógico.							6. Prefieren tareas cuya resolución implique la interacción con otras personas.
7. Seleccionan a menudo estrategias basadas en la lógica y prefieren el razonamiento de tipo deductivo. Tienden al análisis y búsqueda de relación entre las partes.							7. Seleccionan normalmente estrategias basadas en la intuición.
8. No confieren importancia a las tareas que los contenidos que no supongan un esfuerzo cognitivo e intelectual considerable.							8. Rechazan las tareas que supongan un esfuerzo cognitivo e intelectual considerable.
9. Se fijan en los detalles y en el modo de relación que unas partes se relacionan con otras.							9. No se detienen en los detalles y en la importancia que adquieren las partes en relación con la estructura global.
10. Son intolerantes a la ambigüedad: necesitan que la información que reciben esté fuertemente organizada y estructurada; si el profesor altera el plan previamente establecido en la clase o la tarea concreta, es fácil que los alumnos se distraigan, pierdan el hilo y bloqueen.							10. Son tolerantes a la ambigüedad: tienen gran capacidad para absorber grandes cantidades de información y hacerse una idea global de lo que aprenden.
11. Muestran tendencia al cierre: se bloquean y angustian cuando se enfrentan a una tarea que les resulta desconocida, de la que no tienen modelo o que no esté perfectamente estructurada; no aceptan bien los cambios y lo que se sale de sus							11. Son abiertos: pueden enfrentarse sin problemas a tareas a las que no estén habituados y agradecen los cambios y las rupturas de rutinas que, por otro lado, suelen aborrecer; valoran las tareas en las que pueden dar rienda suelta a la creatividad individual.

expectativas. Les cuesta seguir adelante si faltan pasos en las secuencias.							
	1	2	3	4	5	6	
12. Prefieren el razonamiento frente al almacenamiento memorístico de grandes cantidades de datos.							12. Conciben el aprendizaje como un ejercicio memorístico. Se almacenan grandes cantidades de datos, generalmente, en una secuencia fija y lineal.
13. Dan gran importancia a los resultados de la tarea. No confieren valor a las tareas que no tengan resultados tangibles y susceptibles de ser valorados como correctos o incorrectos.							13. Confieren importancia a los procesos. No conceden importancia a los resultados de la tarea. Disfrutan con el proceso si éste encierra para ellos algún tipo de motivación.
14. Valoran las clases magistrales, en las que sólo se concibe la participación de los alumnos en el turno de preguntas.							14. Valoran las clases en las que se dan altos niveles de interacción y en las que los alumnos llevan a cabo tareas con la orientación del profesor.

Comentarios:

*(Añada otros rasgos, en la línea de los descritos en las tablas, que considere significativos, relevantes e importantes).*

### C3 / Factores educativos

[Intracentros 2005, «Análisis del entorno», Cuestionario 2.3.a. Factores educativos, p. 58]

El objetivo de este cuestionario es recabar información sobre algunos aspectos de la tradición educativa, para lo que necesitamos de su valiosa colaboración. Por favor, dedique unos minutos a contestar las preguntas que aquí se formulan. Le rogamos conteste a todas las preguntas y le damos las gracias por su inestimable ayuda.

---

*(Por favor, no olvide cumplimentar estos datos)*

Apellidos:

Nombre:

Cargo que desempeña:

Institución, asociación, organismo o empresa a la que pertenece:

---

Señale en qué medida, desde su punto de vista, se producen en los contextos de enseñanza de esta zona geográfica las situaciones que se describen a continuación. Marque sus respuestas según el siguiente código:

4: siempre; 3: casi siempre; 2: a veces; 1: casi nunca; 0: nunca.

- |    |   |   |   |   |   |   |
|----|---|---|---|---|---|---|
| a. | Los alumnos se niegan a cooperar con los profesores cuando éstos toman iniciativas respecto a la metodología y materiales de enseñanza que rompen con sus hábitos y expectativas. | 4 | 3 | 2 | 1 | 0 |
| b. | Los alumnos reaccionan negativamente hacia los cambios e innovaciones que supongan una ruptura con lo que acostumbran a encontrar.  | 4 | 3 | 2 | 1 | 0 |
| c. | Los alumnos acostumbran a disponer de programas de las asignaturas que van a cursar y les confieren gran importancia.   | 4 | 3 | 2 | 1 | 0 |
| d. | Los alumnos se desconciertan cuando encuentran alteraciones en los programas previamente fijados.   | 4 | 3 | 2 | 1 | 0 |
| e. | Se considera aceptable y natural que los profesores realicen variaciones en los programas a lo largo del curso.   | 4 | 3 | 2 | 1 | 0 |
| f. | Los cambios y las alteraciones en los programas se consideran formas de improvisación y falta de profesionalidad.   | 4 | 3 | 2 | 1 | 0 |
| g. | Los alumnos aceptan de buen grado que el profesor les consulte acerca de los contenidos del programa y del modo de abordarlos.  | 4 | 3 | 2 | 1 | 0 |
| h. | Las consultas a los alumnos acerca de lo que se va a tratar en clase y cómo se va a hacer no son habituales y no están bien consideradas.   | 4 | 3 | 2 | 1 | 0 |
| i. | Los alumnos acostumbran a recibir documentos que certifiquen los conocimientos de cualquier materia.  | 4 | 3 | 2 | 1 | 0 |
| j. | Los alumnos están habituados a que se les evalúe a partir de procedimientos diferentes de los exámenes.   | 4 | 3 | 2 | 1 | 0 |

- k. Los alumnos identifican la calificación que obtienen exclusivamente con la nota de un examen. 4 3 2 1 0
- l. El valor que se confiere a las certificaciones de los estudios está en función de los exámenes que se realicen y de su grado de dificultad. 4 3 2 1 0

## C4 / Tabúes

[Intracentros 2005, «Análisis del entorno», Cuestionario/entrevista 2.3.b. Tabúes, p. 60]

El objetivo de este cuestionario es recabar información sobre algunos aspectos de la tradición educativa, para lo que necesitamos de su valiosa colaboración. Por favor, dedique unos minutos a contestar las preguntas que aquí se formulan. Le rogamos conteste a todas las preguntas y le damos las gracias por su inestimable ayuda.

---

*(Por favor, no olvide cumplimentar estos datos)*

Apellidos:

Nombre:

Cargo que desempeña:

Institución, asociación, organismo o empresa a la que pertenece:

---

### Preguntas:

1. ¿Cuántos años de experiencia tiene dentro del sector educativo del área geográfica?
2. ¿Qué tipo de contacto mantiene o ha mantenido con alumnos, profesores y autoridades del sistema educativo, así como con el personal administrativo?
3. ¿Ha realizado observaciones de clases? Si lo ha hecho, ¿con qué fin se llevaron a cabo las observaciones?

*Notas del entrevistador: (Tome nota de aspectos que le llamen la atención, en relación con reacciones, aspectos de la comunicación no verbal, etc., que no sean recuperables a partir de las grabaciones).*

4. ¿Le parece sencillo para un profesor extranjero ejercer en el ámbito del sistema educativo de esta área geográfica?
5. ¿Qué tipo de problemas piensa que se podría encontrar? (Ej. contraste de creencias en relación con el aprendizaje y la enseñanza; percepciones de distancia; conflictos y malentendidos culturales de índole social, política, ideológica o religiosa, etc.?)

Notas del entrevistador:

6. ¿Le parece que abordar en las clases temas como el sexo, la religión, la política, las clases sociales o alguno de índole similar podrían herir de alguna forma la sensibilidad de los alumnos?
7. ¿Existen palabras, frases, registros o gestos que no se consideren propios o que resulten inadecuados o indecorosos cuando se emplean por parte de profesores y alumnos?
8. ¿Alguno de los anteriores se puede considerar como vetado, prohibido o susceptible de sanción?
9. ¿Cree que determinados materiales de enseñanza que se emplean en los centros educativos extranjeros que conoce pueden resultar inadecuados por abordar temas tabú, ser sociológicamente inadecuados, contener algunas fotografías, hacer determinadas referencias, etc.?
10. ¿Se ha visto envuelto, ha observado o tenido conocimiento de algún conflicto dentro del ámbito educativo?  
¿Puede narrar lo sucedido?

Notas del entrevistador:

### ***C5. Creencias, actitudes y expectativas respecto a la enseñanza y aprendizaje de lenguas***

[Intracentros 2005, «Análisis del entorno», Cuestionario 4.2. Creencias, actitudes y expectativas respecto a la enseñanza y el aprendizaje de lenguas, pp. 87-88]

El objetivo de este cuestionario es obtener información acerca de las creencias de los profesores del centro respecto a la enseñanza- aprendizaje de lenguas. Para ello, lea cada afirmación y decida si:

(5) está muy de acuerdo, (4) está de acuerdo, (3) no está de acuerdo ni en desacuerdo, (2) está en desacuerdo, (1) está muy en desacuerdo.

1. Algunas personas tienen una habilidad especial para aprender lenguas extranjeras.	5	4	3	2	1
2. Todo el mundo es capaz de aprender una lengua extranjera.	5	4	3	2	1
3. El aprendizaje de una lengua extranjera no es igual que el aprendizaje de otras disciplinas académicas.	5	4	3	2	1
4. Todos aprendemos igual.	5	4	3	2	1
5. Se debe entregar al alumno un programa de curso antes de empezar un curso.	5	4	3	2	1
6. El programa de curso debe adaptarse a las necesidades y características concretas de cada grupo.	5	4	3	2	1
7. Lo mejor es que el profesor elabore el programa negociando con los alumnos.	5	4	3	2	1
8. La mejor clase es la que está bien preparada y sigue un esquema muy detallado.	5	4	3	2	1
9. Los programas tienen que ser flexibles para que los alumnos puedan elegir lo que quieren aprender y cómo aprenderlo mejor.	5	4	3	2	1
10. Es importante que el profesor fomente la autonomía de sus alumnos.	5	4	3	2	1
11. Es importante que el profesor conozca a fondo su materia.	5	4	3	2	1
12. Es necesario que el alumno conozca bien la gramática.	5	4	3	2	1
13. Es importante que el alumno hable con una buena pronunciación.	5	4	3	2	1
14. El profesor tiene que enseñar la variedad de prestigio.	5	4	3	2	1
15. El profesor debe fomentar en sus alumnos la adquisición de técnicas de estudio eficaces.	5	4	3	2	1
16. Los alumnos tienen que aprovechar las oportunidades para usar la lengua que aprenden.	5	4	3	2	1
17. Es fundamental que se corrijan los errores desde el principio.	5	4	3	2	1



18. Los errores sirven para aprender.	5	4	3	2	1
19. El profesor tiene que ser una persona accesible para los alumnos. Debe mostrarse comprensivo, paciente y amable con ellos.	5	4	3	2	1
20. Los alumnos tienen que mostrar una actitud positiva hacia los compañeros y el profesor.	5	4	3	2	1
21. El profesor y todos los alumnos forman un equipo y deben relacionarse como los miembros de un equipo.	5	4	3	2	1
22. Si el profesor concede demasiada confianza a los alumnos, éstos le perderán el respeto.	5	4	3	2	1
23. Se trabaja mejor en grupos o parejas porque los alumnos pueden sacar provecho unos de otros.	5	4	3	2	1
24. La disposición del aula (física y humana) es clave para facilitar el aprendizaje.	5	4	3	2	1
25. La ansiedad y la inhibición dificultan el aprendizaje.	5	4	3	2	1
26. Es necesario que al profesor le guste lo que enseña. Sólo así puede transmitir entusiasmo y motivar a los alumnos.	5	4	3	2	1
27. Es importante que los alumnos estén motivados para el aprendizaje.	5	4	3	2	1
28. Es necesario conocer la cultura del país para enseñar una lengua extranjera.	5	4	3	2	1
29. Enseñar una lengua extranjera ayuda a conocer mejor la propia cultura y a descubrir cómo viven y piensan otros.	5	4	3	2	1
30. Los alumnos tienen que mostrar una actitud positiva hacia la nueva lengua y cultura.	5	4	3	2	1
31. La enseñanza de idiomas es una profesión que requiere unas habilidades y una formación especial. Los profesores de idiomas son profesionales.	5	4	3	2	1
32. El profesor tiene que ser además un investigador.	5	4	3	2	1

## C6 / Modelo de profesor

[Intracentros 2005, «Análisis del entorno», Cuestionario 3.2.1.a. Modelo del profesor, p. 67-68]

El objetivo de este cuestionario es obtener información acerca de lo que usted considera que es un buen profesor.

No hay respuestas correctas o incorrectas. Nos interesan simplemente sus opiniones.

Garantizamos la confidencialidad de los datos y le damos las gracias por su inestimable colaboración.

---

*(Por favor, no olvide cumplimentar estos datos)*

Sexo: ☐ hombre ☐ mujer

Edad: ☐ menos de 16 años ☐ de 17 a 25 ☐ de 26 a 45 ☐ de 46 a 65 ☐ más de 66

Nivel de estudios: ☐ sin estudios ☐ estudios secundarios ☐ licenciado  
☐ estudios primarios ☐ diplomado ☐ doctor

---

Le rogamos que lea cada afirmación y decida si:

(5) está muy de acuerdo, (4) está de acuerdo, (3) no está de acuerdo ni en desacuerdo, (2) está en desacuerdo, (1) está muy en desacuerdo.

- |   |   |   |   |   |   |
|---|---|---|---|---|---|
| 1. Es necesario que al profesor le guste lo que enseña. Sólo así puede transmitir entusiasmo.                                 | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 2. Lo importante es que el profesor conozca técnicas de enseñanza, más que saber mucho de su materia.                         | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 3. El profesor tiene que ser una persona accesible para los alumnos. Debe mostrarse comprensivo, paciente y amable con ellos. | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 4. El comportamiento del profesor debe ser ejemplar y llegar a constituir un modelo de persona para los alumnos.              | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 5. El profesor tiene que conocer a fondo su materia y demostrar que es un experto.  | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 6. El profesor tiene que mostrarse cercano y cariñoso con los alumnos, de modo que éstos se sientan seguros y confiados.      | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 7. El profesor debe ganarse el respeto de los alumnos; no está bien que se muestre excesivamente amistoso con ellos.          | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 8. Es más importante que el profesor consiga que los alumnos aprendan por sí mismos a que sepa mucho de su materia.           | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |

- |   |   |   |   |   |   |
|---|---|---|---|---|---|
| 9. El profesor no sólo debe transmitir conocimientos de la materia que enseña, sino también valores morales y de comportamiento en la sociedad. | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 10. El profesor es quien habla durante las clases. Transmite sus conocimientos a través de explicaciones.                                       | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 11. Es importante que el profesor haga partícipes a los alumnos de sus decisiones y que las comparta con ellos.                                 | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 12. El profesor, sobre todo, tiene que motivar a los alumnos y despertar en ellos el interés por lo que enseña.                                 | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 13. Es necesario que el profesor represente para los alumnos una figura respetada y admirada.   | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 14. Un buen profesor es el que sabe dar buenas clases magistrales.  | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 15. Si el profesor concede demasiada confianza a los alumnos, éstos le perderán el respeto.   | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 16. El profesor es, por encima de todo, una autoridad académica.  | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 17. El profesor debe ser un modelo de comportamiento moral que los alumnos aspiran a imitar.  | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 18. Un buen profesor es el que se gana la confianza y la simpatía de los alumnos por encima de todo.  | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 19. Debe despertar la curiosidad en los alumnos y hacer que nazca en ellos el interés por aprender la materia que enseña.                       | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 20. No necesariamente el alumno aprende aquello que el profesor intenta enseñar.  | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 21. Un buen profesor tiene que imponer autoridad, respeto y disciplina.   | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 22. Un buen profesor tiene que entretener y divertir en las clases.   | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 23. Un profesor es una figura de autoridad. Los alumnos deben tratarlo con distancia y con respeto.   | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 24. Si el profesor no sabe enseñar a los alumnos a aprender, poco importa que sea un experto en la materia que enseña.                          | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |

## C7 / Modelo de alumno

[Intracentros 2005, «Análisis del entorno», Cuestionario 3.2.1.b. Modelo del alumno, p. 70-71]

El objetivo de este cuestionario es obtener información acerca de lo que usted considera que es un buen alumno. No hay respuestas correctas o incorrectas. Nos interesan simplemente sus opiniones.

Garantizamos la confidencialidad de los datos y le damos las gracias por su inestimable colaboración.

---

*(Por favor, no olvide cumplimentar estos datos)*

Sexo:    ☐ hombre                      ☐ mujer

Edad:    ☐ menos de 16 años    ☐ de 17 a 25    ☐ de 26 a 45    ☐ de 46 a 65    ☐ más de 66

Nivel de estudios:    ☐ sin estudios                      ☐ estudios secundarios                      ☐ licenciado

☐ estudios primarios                      ☐ diplomado                      ☐ doctor

---

Le rogamos que lea cada afirmación y decida si:

(5) está muy de acuerdo, (4) está de acuerdo, (3) no está de acuerdo ni en desacuerdo, (2) está en desacuerdo, (1) está muy en desacuerdo.

- |   |   |   |   |   |   |
|---|---|---|---|---|---|
| 1. Un buen alumno no contradice la opinión del profesor, aunque piense que esté equivocado. | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 2. Un buen alumno está muy motivado por el estudio.   | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 3. Trabaja y aprende por su cuenta. Se organiza solo.                                       | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 4. Aprende de los demás y con los demás.  | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 5. Es activo en la clase. Hace las tareas que encomienda el profesor.                       | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 6. Está muy atento en clase a todo lo que dice el profesor.                                 | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 7. Es consciente de que el éxito depende de su propio esfuerzo.                             | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 8. Trabaja al límite de sus posibilidades. Es muy disciplinado.                             | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 9. Cooperar con el profesor en las clases.  | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 10. Hace constantemente preguntas en clase.   | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 11. Es un buen compañero: contribuye a que en la clase haya buen ambiente.                  | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |

- |   |   |   |   |   |   |
|---|---|---|---|---|---|
| 12. Le cuesta trabajar solo. Necesita la guía del profesor. No toma iniciativas                     | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 13. Respeta y venera la figura del profesor.  | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 14. Siempre está dispuesto a ayudar. Se lleva bien con todo el mundo.                               | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 15. Es crítico con lo que aprende: tiene curiosidad y se hace preguntas a partir de lo que aprende. | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 16. Sabe cómo estudiar. Obtiene mucho rendimiento del esfuerzo.                                     | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 17. Se exige a sí mismo trabajo duro y esfuerzo.  | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 18. Sabe relacionar los conocimientos anteriores con los que ya tiene.                              | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |

## **C8 / Naturaleza de la lengua y su aprendizaje**

[Intracentros 2005, «Análisis del entorno», Cuestionario 3.2.2. Naturaleza de la lengua y su aprendizaje, pp. 76-77]

El objetivo de este cuestionario es recabar la información que permita constatar cuáles son sus creencias respecto a lo que supone aprender una lengua extranjera, con el fin de realizar un estudio que nos permita ser coherentes con esas creencias.

Le rogamos que lea con atención cada afirmación para seleccionar una afirmación, o como máximo dos, de cada sección.

Agradecemos de antemano su inestimable colaboración.

---

*(Por favor, no olvide cumplimentar estos datos)*

Sexo: ☐ hombre ☐ mujer

Edad: ☐ menos de 16 años ☐ de 17 a 25 ☐ de 26 a 45 ☐ de 46 a 65 ☐ más de 66

Nivel de estudios: ☐ sin estudios ☐ estudios secundarios ☐ licenciado  
☐ estudios primarios ☐ diplomado ☐ doctor

Centro en el que cursa estudios:

---

RECUERDE:

Seleccione una afirmación, o como máximo dos, de cada sección.

### *Sección 1*

1. Algunas personas tienen una habilidad especial para aprender lenguas extranjeras.
2. Todo el mundo es capaz de aprender una lengua extranjera.
3. No es posible aprender lenguas extranjeras a partir de cierta edad. Es recomendable aprender cuando se es joven.
4. Es más fácil aprender una lengua extranjera si ya se habla alguna más.
5. Las mujeres tienen más facilidad que los hombres para aprender lenguas extranjeras.
6. El aprendizaje de una lengua extranjera no es igual que otras disciplinas académicas.

### *Sección 2*

7. Me cuesta mucho aprender una lengua extranjera.
8. A los habitantes de mi país se les da bien aprender una lengua extranjera.
9. Se me da bien aprender y hablar una lengua extranjera.
10. En mi país, las personas no tienen buena formación en lenguas extranjeras.

*Sección 3*

11. Aprender una lengua extranjera es un buen modo de ampliar la cultura general.
12. Aprender una lengua extranjera ayuda a conocer mejor la propia cultura y a saber cómo viven y piensan otros.
13. Aprender una lengua extranjera es condición indispensable en la formación de cualquier persona.
14. Aprender una lengua extranjera abre más posibilidades en el mercado laboral.

*Sección 4*

15. Es importante aprender bien la cultura del país para hablar una lengua extranjera.
16. Es más fácil escribir en una lengua extranjera que hablar una lengua extranjera.
17. Para aprender una lengua extranjera es necesario conocer bien la gramática.
18. Lo más importante para hablar bien una lengua extranjera es conocer muchas palabras.
19. Es importante hablar con una buena pronunciación.
20. Es más fácil comprender una lengua extranjera que hablar o escribir.

*Sección 5*

21. Es fundamental que se corrijan los errores desde el principio.
22. No siempre hay que corregir todos los errores.
23. Hablar con otros alumnos sin la supervisión del profesor es perjudicial. Puede ser una fuente de errores.
24. Los errores sirven para aprender.

## Anejo 2

### Encuesta sobre la administración de los cuestionarios de Intracentros

Estimado/a colega:

Este cuestionario tiene como objetivo recabar información sobre el modo en que se administraron los cuestionarios del documento «Análisis del entorno» del programa *Intracentros* en distintos centros de la red del Instituto Cervantes. Los datos obtenidos servirán de base para el desarrollo de un trabajo de investigación sobre el diseño y aplicación de cuestionarios que lleva a cabo Álvaro García Santa-Cecilia en el contexto de sus estudios de doctorado. La información que se obtenga del cuestionario será utilizada de forma confidencial y exclusivamente con fines de investigación.

Los cuestionarios que se analizan son los correspondientes al apartado «Tradición educativa» y aparecen en *Intracentros* organizados del siguiente modo:

- Cuestionarios cumplimentados por informantes externos al IC:
  - Cuestionario 2.1. Cultura del aula.
  - Cuestionario 2.2. Tendencias y preferencias respecto al aprendizaje.
  - Cuestionario 2.3.a. Factores educativos.
  - Cuestionario/entrevista 2.3.b. Tabúes.
- Cuestionarios cumplimentados por profesores del IC:
  - Cuestionario 4.2. Creencias, actitudes y expectativas respecto a la enseñanza y el aprendizaje de lenguas.
- Cuestionarios cumplimentados por alumnos del IC:
  - Cuestionario 3.2.1.a. Modelo del profesor.
  - Cuestionario 3.2.1.b. Modelo del alumno.
  - Cuestionario 3.2.2. Naturaleza de la lengua y su aprendizaje.

¡Muchas gracias por tu colaboración ☺!



A continuación se presentan 20 preguntas de respuesta abierta, distribuidas en cuatro secciones. Puedes habilitar con el cursor todo el espacio que necesites para desarrollar cada respuesta, no hay espacio limitado. Si no conoces la respuesta de alguna pregunta, basta con que indiques «no tengo conocimiento al respecto» o «no participé en este proceso».

## **I. Diseño y ensayo previo**

1. ¿Cuál fue tu papel en los procesos de diseño y administración de los cuestionarios?
2. En lo que respecta a la presentación material (diseño y formato) de los cuestionarios, ¿se utilizaron en el centro los cuestionarios tal como aparecían en *Intracentros* o se adaptaron de algún modo?
3. ¿Se tradujeron los cuestionarios a la L1 de los informantes?
4. En caso de respuesta afirmativa a la pregunta 3, ¿qué dificultades o circunstancias especiales destacarías respecto a la traducción?
5. En caso de respuesta negativa a la pregunta 3, ¿se hicieron reelaboraciones o adaptaciones del texto de las preguntas para adecuarlas a la comprensión de los informantes?
6. ¿Cómo se les hizo llegar a los informantes la petición de que colaboraran?
7. ¿Se hizo algún tipo de ensayo o pilotaje de los cuestionarios con un pequeño grupo antes de pasárselos a los informantes?

## **II. Selección de la muestra y obtención de los datos**

8. El protocolo de *Intracentros* preveía que se pasaran cuestionarios a personas externas al IC, a profesores del IC y a alumnos del IC. ¿Con qué criterio se seleccionó a los informantes de cada grupo?
9. ¿Se siguió algún criterio en cuanto a la variedad de los tipos de informantes? Por ejemplo, que hubiera tanto hombres como mujeres, que fueran de diferentes edades, que pertenecieran a distintas instituciones (en el caso de los informantes externos al IC), etc?
10. En tu opinión, ¿fue suficiente el número de informantes que cumplimentaron el cuestionario en cada grupo?
11. ¿Se les enviaron los cuestionarios o los cumplimentaron en la sede del IC? (En caso de que se siguiera un procedimiento distinto con cada grupo, especifícalo).
12. En el caso de los que cumplimentaron el cuestionario en la sede del IC, ¿se les pasaron todos los cuestionarios en una misma sesión o se hicieron varias sesiones? (En caso de que se siguiera un procedimiento distinto con cada grupo, especifícalo).

13. En el caso de los que cumplimentaron el cuestionario en la sede del IC, ¿se les dio indicaciones o aclaraciones en voz alta? ¿Quién se encargó de hacerlo?
14. ¿Se indicó expresamente a los informantes que los resultados se tratarían de forma confidencial? ¿Hubo algún aspecto que consideres destacable en lo relacionado con la confidencialidad de todo el proceso?

### III. Tratamiento de los datos

15. ¿Cómo se hizo el procesamiento de las respuestas de los cuestionarios? ¿Se volcaron los datos en un ordenador? ¿Se contabilizaron de forma manual?
16. ¿Quién participó en el proceso de tratamiento de los datos y elaboración de los informes de cada cuestionario a partir de los resultados obtenidos?
17. Para elaborar los informes, ¿qué datos se tuvieron en cuenta? Por ejemplo, la *media* de las puntuaciones de las escalas de las distintas preguntas, los valores mínimos y máximos en cada escala, otros índices como la *moda* o la *mediana*.
18. ¿Se aplicó algún procedimiento para comprobar la fiabilidad de los resultados obtenidos? (Por ejemplo, un análisis de *Cronbach Alpha* o algo similar).
19. ¿Crees que los resultados obtenidos y las conclusiones que se recogisteis en los informes del centro son generalizables, es decir, valdrían también para caracterizar a otras personas de características similares a las que cumplimentaron los cuestionarios?

### IV. Valoración global

20. ¿Cuál es tu valoración global del conjunto del proceso de diseño y administración de los cuestionarios de *Intracentros*?

Centro del Instituto Cervantes :	
Nombre y apellidos:	
Puesto que desempeñaba cuando se administraron los cuestionarios:	
Año(s) en que se administraron los cuestionarios:	

**¡Gracias de nuevo por tu colaboración!**

### Anejo 3.

## Respuestas de los responsables académicos de los centros a la encuesta sobre la administración de los cuestionarios de Intracentros

### Datos de los responsables académicos que cumplimentaron la encuesta sobre La administración de los cuestionarios de Intracentros

Centro del Instituto Cervantes	Nombre y apellidos del responsables académico	Puesto que desempeñaba cuando se administraron los cuestionarios	Año(s) en que se administraron los cuestionarios
IC Estambul	Pablo Martínez Gila	Jefe de Estudios	2001-2002
IC Lyon	Pedro Tena Tena	Coordinador Docente	2005-2006
IC Múnich	Carmen Pastor Villalba	Jefe de Estudios	2006-2007
IC Nápoles	Judith Gil Clotet	Coordinadora Docente	2004-2005
IC Nueva York	Richard Bueno Hudson	Jefe de Estudios	2006
IC Roma	Diana Krenn Espinosa	Jefe de Estudios	2005-2006 y 2007
IC São Paulo	Juan José Marrero	Jefe de Estudios	2009-2010

### Reproducción literal de las respuestas de los responsables académicos (organizadas por preguntas)

#### I. Diseño y ensayo previo

##### 1. ¿Cuál fue tu papel en los procesos de diseño y administración de los cuestionarios?

IC Estambul:

Coordinación del equipo de profesores encargado de pasar los cuestionarios a los alumnos.

Hacer el vaciado de los cuestionarios y redactar el informe final.

Informar a los profesores (en un taller y en la Guía del profesor) sobre los resultados.

IC Lyon:

Activo. La elaboración del dossier “Análisis del entorno - IC de Lyon (2005/2006)” fue presentada en 2006. La labor tuvo su huella en apéndices del Análisis del Entorno (Lyon), en el Plan de Gestión Comercial - IC de Lyon (2010) y en informes DELE de uso interno.

IC Múnich:

Coordinación y redacción del documento final.

IC Nápoles:

El de coordinar la organización y distribución de los cuestionarios a los diferentes públicos, así como el de establecer criterios de selección de los grupos meta.

IC Nueva York:

- Adaptación y traducción apropiada a inglés americano
- Reuniones explicativas con personal del IC acerca del proyecto
- Cartas explicativas para personal externo del IC con explicación del proyecto
- Explicación a miembros del IC y alumnado en aulas sobre el proyecto
- Selección de profesores de plantilla y colaboradores participantes y distribución de secciones a tratar

#### IC Roma:

El documento “Análisis del entorno” fue realizado en Roma en varias fases entre mayo 2005 y julio 2007 y participamos en su elaboración el becario Daniele D’Antonio, el profesor de plantilla Gorka Larrabeiti y yo misma en calidad de coordinadora adaptando y preparando los materiales, intercambiando impresiones acerca de la administración de los mismos y participando en la interpretación de los datos recabados.

#### IC São Paulo:

Como Jefe de Estudios dirigí al equipo que se encargó de la tarea. Diseñé el cronograma de trabajo y controlé el cumplimiento del mismo durante su implementación. Apliqué algunos de los cuestionarios tanto en el Instituto Cervantes como en un grupo de profesores de español que eran mis alumnos en un curso de postgrado en la Pontificia Universidad Católica de Sao Paulo. Hice observaciones y recomendaciones durante el proceso de redacción del informe final.

2. En lo que respecta a la presentación material (diseño y formato) de los cuestionarios, ¿se utilizaron en el centro los cuestionarios tal como aparecían en *Intracentros* o se adaptaron de algún modo?

#### IC Estambul:

Por lo que recuerdo, se utilizaron todos tal y como estaban en *Intracentros*.

#### IC Lyon:

Se adaptaron (se reelaboraron).

#### IC Múnich:

Se adaptaron mínimamente en el proceso de traducción.

#### IC Nápoles:

En su mayoría fueron administrados los cuestionarios tal y como aparecían en la plataforma.

#### IC Nueva York:

Hubo que reformular alguna pregunta para adaptarla a un tono más americano. Se hallaron algunos errores en las traducciones que dificultaban la comprensión

#### IC Roma:

Los cuestionarios dirigidos a alumnos se propusieron de manera anónima, sin que apareciera la identidad del informante. Por lo demás, se utilizaron los cuestionarios tal y como aparecían con algunas modificaciones de edición que facilitaban y economizaban su administración.

IC São Paulo:

Los cuestionarios no sufrieron modificaciones en cuanto a su contenido, pero algunos fueron traducidos para facilitar la comprensión.

### 3. ¿Se tradujeron los cuestionarios a la L1 de los informantes?

IC Estambul:

Sí.

IC Lyon:

No.

IC Múnich:

Los dirigidos al público alemán, sí. Las traducciones se publicaron en Intracentros.

IC Nápoles:

Sí, en la mayoría de los casos.

IC Nueva York:

Sí.

IC Roma:

No, consideramos que en Italia no era necesario. Los cuestionarios relativos a los apartados **Cultura en el aula**, **Tendencias y preferencias respecto al aprendizaje**, **Fuentes de conflicto** fueron respondidos por profesores de otras lenguas que comprendían el español. Los cuestionarios dirigidos a alumnos se distribuyeron en las clases y con la ayuda de los profesores obtuvimos 30 cuestionarios cumplimentados directamente en español.

IC São Paulo:

Sí, se tradujeron al portugués.

### 4. En caso de respuesta afirmativa a la pregunta 3, ¿qué dificultades o circunstancias especiales destacarías respecto a la traducción?

IC Estambul:

La traducción al turco la llevo a cabo personal nativo del centro y fue revisado por los profesores que tenían un nivel alto de turco. No recuerdo ninguna dificultad especialmente insalvable pero sí que alguna palabra que en español tenían un significado claro, en turco podía interpretarse de otra manera. Creo que ocurría solo en un caso y tampoco excesivamente relevante para el estudio.

IC Lyon:

--

IC Múnich:

El hecho de que las preguntas de los cuestionarios en sí nos pareciesen de redacción demasiado larga, repetitiva y en ocasiones con inclusión de más de un aspecto a valorar en un mismo ítem. Varios alumnos se quejaron del tono “escolar” de los cuestionarios y

muchos se negaron a rellenarlo porque las preguntas les parecieron irrelevantes y en absoluto conectadas con ellos.

IC Nápoles:

Dificultades relacionadas con los recursos humanos así como con el tiempo a dedicar.

IC Nueva York:

Falta de tiempo. Es un trabajo que hay que dar facilitado a los encuestados para obtener respuestas fidedignas:

- a) por la dudosa comprensión de los enunciados por parte del alumno o informante externo,
- b) por la inexactitud de las respuestas que podrían recibirse: el alumno no puede, en ciertos niveles, explicar lo que quiere exactamente y/o le intimida hacerlo en una L2.
- c) porque no es viable esperar que los profesores del IC asuman unas funciones en el aula que sobrepasan las propias del proceso docente diario.

IC Roma:

--

IC São Paulo:

Creo que la traducción se hacía más necesaria para los alumnos, pero observé que los profesores tenían dificultades en comprender cómo debían responder aquellos cuestionarios de escalas. Tal vez por una cuestión de formato.

5. En caso de respuesta negativa a la pregunta 3, ¿se hicieron reelaboraciones o adaptaciones del texto de las preguntas para adecuarlas a la comprensión de los informantes?

IC Estambul:

--

IC Lyon:

Se hicieron adaptaciones (reelaboraciones).

IC Múnich:

Apenas. Se respetó el cuestionario puesto que se interpretó como información pedida por sede que debería poder ser comparable posteriormente con los resultados de otros centros.

IC Nápoles:

Se les solicitó por correo electrónico y por teléfono en el caso de las relaciones institucionales más cercanas.

IC Nueva York:

--

IC Roma:

No.

IC São Paulo:  
No procede.

## 6. ¿Cómo se les hizo llegar a los informantes la petición de que colaboraran?

IC Estambul:

A través de los profesores: entre todos se decidió qué grupos iban a contestar a las encuestas y los profesores las entregaron y las recogieron en clase. Algunas encuestas se hicieron en el aula y otras se pidieron para casa. En cualquier caso, y dado que se trataba de un centro nuevo, fue fácil convencer a los estudiantes de la utilidad de su colaboración.

IC Lyon:

Llamadas telefónicas, correos electrónicos, petición presencial.

IC Múnich:

A los alumnos, se les pidió que los rellenaran en las pausas de las clases. Al resto, depende del apartado. Para las personas españolas residentes en Alemania, por ejemplo, se aprovechó la recepción del cónsul como motivo de la celebración del 12 de octubre.

IC Nápoles:

--

IC Nueva York:

Profesores: varias reuniones explicativas

Alumnos: información por parte de los propios profesores a los alumnos en días previos de la entrega del cuestionario y en un 60 por ciento de los casos el jefe de estudios entró en las aulas el mismo día para clarificar dudas.

IC Roma:

A los profesores a través del correo electrónico. Yo misma les envié los cuestionarios y les di los opciones: reenviármelos cumplimentados y entregármelos personalmente.

IC São Paulo:

Un escrito formal de solicitud de colaboración y explicaciones personales directas.

## 7. ¿Se hizo algún tipo de ensayo o pilotaje de los cuestionarios con un pequeño grupo antes de pasárselos a los informantes?

IC Estambul:

No.

IC Lyon:

No.

IC Múnich:

En el caso de los alumnos, sí, para poder saber cuánto tiempo les llevaría rellenarlo.

IC Nápoles:

Creo que no.

IC Nueva York:

No.

IC Roma:

No.

IC São Paulo:

No, infelizmente no disponíamos de mucho tiempo.

## II. Selección de la muestra y obtención de los datos

8. El protocolo de *Intracentros* preveía que se pasaran cuestionarios a personas externas al IC, a profesores del IC y a alumnos del IC. ¿Con qué criterio se seleccionó a los informantes de cada grupo?

IC Estambul:

- a) Profesores de plantilla
- b) Profesores colaboradores que quisieron colaborar en el proyecto (y fueron bastantes)
- c) Alumnos de todos estos profesores en diferentes niveles hasta contar con el número de encuestas necesarias
- d) Los alumnos externos al IC fueron (si la memoria no me falla) alumnos de la Universidad de Estambul y de la Universidad ITÜ.

IC Lyon:

+ Personas externas: criterio de eficacia, pertinencia y rentabilidad informativa.

+ Personas de IC: muestra aleatoria.

IC Múnich:

Se pasó a quien pudimos encontrar que cumpliera con las características del perfil.

IC Nápoles:

El criterio base de selección consistió en que quisieran participar en dicho proceso de investigación.

IC Nueva York:

- Personas externas: La mayoría de los profesores colaboradores, el jefe de estudios y/o personal del IC de otras áreas del IC tenían contacto directo con las instituciones educativas del entorno y se pudo utilizar esa vía de contacto. Eso no siempre es posible.
- Profesores IC: Aparte de los profesores del IC que colaboraron se pidió ayuda a profesores colaboradores interesados en el proyecto en base a criterios de conocimientos en el tema y conocimientos y experiencia en el entorno geográfico.
- Alumnos: se intentó incluir alumnos de diferentes niveles de conocimiento (por el nivel de exposición al aprendizaje de una L2) y de diferentes franjas horarias, lo cual tiende a coincidir con franjas de edad.



IC Roma:

No pasamos los cuestionarios a alumnos externos del IC Roma. Respecto a los profesores informantes, salvo en una excepción –un profesor universitario de lengua inglesa- nos centramos en el colectivo de profesores colaboradores del IC Roma que por su amplitud aportaba características sobre variados contextos educativos.

IC São Paulo:

Con los criterios de representatividad previstos en la metodología de Intracentros y teniendo en cuenta que en el centro de Sao Paulo, el elevado número de alumnos y de profesores vinculados a la labor docente o a cursos de formación facilitaba la tarea.

9. ¿Se siguió algún criterio en cuanto a la variedad de los tipos de informantes? Por ejemplo, que hubiera tanto hombres como mujeres, que fueran de diferentes edades, que pertenecieran a distintas instituciones (en el caso de los informantes externos al IC), etc?

IC Estambul:

No. Pero en el análisis de los resultados se comprobó que había una gran variedad en el tipo de informantes. Excepto en un criterio: la inmensa mayoría de los alumnos turcos en aquel momento eran alumnos de nivel cultural y económico medio-alto, educados en instituciones privadas y hablantes de más de una lengua extranjera.

IC Lyon:

(Ver punto 8)

IC Múnich:

No. No podíamos permitirnoslo, apenas teníamos informantes.

IC Nápoles:

No especialmente.

IC Nueva York:

Se siguieron los criterios arriba mencionados con los alumnos entrevistados

IC Roma:

No.

IC São Paulo:

Sí se tuvieron en cuenta esas variables, pero no en todos los casos se pudo establecer un equilibrio, por ejemplo, entre informantes de ambos sexos, pues primaban las mujeres profesoras.

10. En tu opinión, ¿fue suficiente el número de informantes que cumplimentaron el cuestionario en cada grupo?

IC Estambul:

Sí.

IC Lyon:

Sí (¿?).

IC Múnich:

Solo en la parte de alumnado.

IC Nápoles:

Sí.

IC Nueva York:

Creo que se llevó a cabo un número suficiente de cuestionarios para llegar a una conclusión representativa de la realidad.

IC Roma:

Respecto al apartado 3. Perfil del alumno del centro creo que la información que recabamos era significativa. Respecto al apartado 2. Tradición educativa, quizá no. Deberíamos haber contado con un número mayor de informantes para poder validar y quizá matizar algunas de las conclusiones a las que llegamos.

IC São Paulo:

Sí, considero que en el caso del centro de Sao Paulo la recogida de datos y el respeto a las variables fueron concienzudos.

11. ¿Se les enviaron los cuestionarios o los cumplimentaron en la sede del IC? (En caso de que se siguiera un procedimiento distinto con cada grupo, especifícalo).

IC Estambul:

En la mayoría de los casos las encuestas fueron entregadas por los profesores en clase y recogidas al día siguiente. Sólo en el caso de grupos pequeños o de conversación se hicieron las encuestas en clase.

IC Lyon:

Se cumplimentaron en el centro y, también, se recabaron datos con petición de cuestionarios e informes.

IC Múnich:

¿?

IC Nápoles:

--

IC Nueva York:

--

IC Roma:

Los alumnos los cumplimentaron en la sede del IC. Los profesores los cumplimentaron donde quisieron.

IC São Paulo:

No, no se trabajó con nadie de la sede de Madrid del Instituto Cervantes. En el caso de alumnos y profesores que sirvieron de informantes en nuestra sede de Sao Paulo los cuestionarios fueron cumplimentados *in situ*.

12. En el caso de los que cumplimentaron el cuestionario en la sede del IC, ¿se les pasaron todos los cuestionarios en una misma sesión o se hicieron varias sesiones? (En caso de que se siguiera un procedimiento distinto con cada grupo, especifícalo).

IC Estambul:  
(Ver 10).

IC Lyon:  
Se hicieron en varias sesiones.

IC Múnich:  
¿?

IC Nápoles:  
Creo que se llevaron a cabo varias sesiones.

IC Nueva York:  
Varias sesiones. Es imposible coordinar todo en una sesión. El factor tiempo es algo a tomar en cuenta, y hay veces que la multiplicidad de las preguntas / respuestas lleva a debate o explicaciones que consumen mucho tiempo.

IC Roma: Creo recordar que los varios profesores implicados los administraron en varias sesiones.

IC São Paulo: No procede.

13. En el caso de los que cumplimentaron el cuestionario en la sede del IC, ¿se les dio indicaciones o aclaraciones en voz alta? ¿Quién se encargó de hacerlo?

IC Estambul:  
Las instrucciones las dieron los profesores en clase. Antes de llevar a cabo el proyecto, hubo varias reuniones de todos los profesores implicados para solventar dudas y unificar criterios.

IC Lyon:  
Se dieron indicaciones presenciales por parte de profesores.

IC Múnich:  
¿?

IC Nápoles:  
--

IC Nueva York:  
Sí, el profesor y/o el jefe de estudios

IC Roma:  
Sí, a los alumnos los profesores les dieron indicaciones colectivamente y en voz alta.

IC São Paulo:

En el caso de alumnos que sirvieron de informantes en nuestra sede de Sao Paulo, sí recibieron aclaraciones en voz alta, siempre que las pidieron.

14. ¿Se indicó expresamente a los informantes que los resultados se tratarían de forma confidencial? ¿Hubo algún aspecto que consideres destacable en lo relacionado con la confidencialidad de todo el proceso?

IC Estambul:

Se informaba a todos los participantes que lo importante eran los resultados generales, no los datos individuales. Pero no recuerdo ninguna instrucción concreta referida a la confidencialidad del proceso, ni tampoco ningún comentario de algún alumno o profesor sobre el tema. En las encuestas a los profesores sí que recuerdo algo relevante: nos llamó la atención durante el vaciado que muchos profesores habían contestado como si fuera un examen (y no un cuestionario sobre creencias de enseñanza / aprendizaje) y se mezclaban respuestas sinceras con respuestas que pretendían estar de acuerdo con los modelos de enseñanza que se presuponen establecidos en un Instituto Cervantes.

IC Lyon:

Sí.

IC Múnich:

Sí, de hecho los cuestionarios nunca recogieron datos personales.

IC Nápoles:

--

IC Nueva York:

Sí.

IC Roma:

El hecho de que en los cuestionarios a alumnos no apareciera la identidad del informante suponía garantía de confidencialidad suficiente.

IC São Paulo:

Sí, se explicó que se manejarían los datos de forma confidencial y se aclaró que no se haría ninguna evaluación normativa en cuanto al contenido de las respuestas, por lo que se pidió la mayor honestidad y libertad de criterios.

### III. Tratamiento de los datos

15. ¿Cómo se hizo el procesamiento de las respuestas de los cuestionarios? ¿Se volcaron los datos en un ordenador? ¿Se contabilizaron de forma manual?

IC Estambul:

De forma manual y volcados después en un ordenador.

IC Lyon:

Manual y en ordenador.

IC Múnich:

Se contabilizaron de forma manual y se volcaron en gráficos.

IC Roma:

Se contabilizaron manualmente.

IC Nápoles:

No participé en este proceso.

IC Nueva York:

Cómputo manual y se volcaban a tablas de Excel.

IC São Paulo:

En todo momento se trabajó con ordenador.

16. ¿Quién participó en el proceso de tratamiento de los datos y elaboración de los informes de cada cuestionario a partir de los resultados obtenidos?

IC Estambul:

Una profesora, responsable del proyecto en el centro y el jefe de estudios: Montserrat Gal y Pablo Martínez.

IC Lyon:

El responsable académico.

IC Múnich:

Colaboraron en la recopilación de datos y/o en su recuento para la elaboración del documento: M<sup>a</sup> Dolores García (profesora), Natalie Gerl (estudiante en prácticas), Francisca Pichardo (profesora), Victoria Ruiz (profesora), Carlos Sanz (profesor). La traducción (del español al alemán) de los cuestionarios fue realizada por: Ferran Ferrando (Director), Eva Kluth (estudiante en prácticas). Recogida de datos y redacción: Carmen Pastor.

IC Roma:

Participamos varios profesores en el tratamiento y la interpretación de los datos pero la elaboración de los informes corrió a cargo del profesor Gorka Larrabeiti.

IC Nápoles:

Creo que los profesores de plantilla con la Jefa de estudios del momento y algún auxiliar administrativo.

IC Nueva York:

Jefe de estudios y profesores colaboradores.

IC São Paulo:

Las profesoras responsabilizadas con la tarea desde el principio.

17. Para elaborar los informes, ¿qué datos se tuvieron en cuenta? Por ejemplo, la *media* de las puntuaciones de las escalas de las distintas preguntas, los valores mínimos y máximos en cada escala, otros índices como la *moda* o la *mediana*.

IC Estambul:

Como criterio general, la media de las puntuaciones. De todas formas, según recuerdo, para cada informe había unas instrucciones precisas sobre cómo tratar los datos a la hora de elaborar el informe.

IC Lyon:

La media.

IC Múnich:

Valores absolutos y la media.

IC Nápoles:

No participé en el proceso.

IC Nueva York:

La media.

IC Roma:

Creo recordar que nos basamos en las medias, teniendo en cuenta los valores mínimos y máximos.

IC São Paulo:

Se tuvo en cuenta la media de las puntuaciones y los valores más representativos, mínimos y máximos, llevados a porcentos.

18. ¿Se aplicó algún procedimiento para comprobar la fiabilidad de los resultados obtenidos? (Por ejemplo, un análisis de *Cronbach Alpha* o algo similar).

IC Estambul:

No.

IC Lyon:

No.

IC Múnich:

No.

IC Roma:

No.

IC Nápoles:

No participé en el proceso.

IC Nueva York:

No.

IC São Paulo:

No, no se aplicó ninguna técnica comprobatoria de la fiabilidad.

19. ¿Crees que los resultados obtenidos y las conclusiones que recogisteis en los informes del centro son generalizables, es decir, valdrían también para caracterizar a otras personas de características similares a las que cumplimentaron los cuestionarios?

IC Estambul:

En el caso de Estambul valdrían para caracterizar a todos los aprendices de segundas lenguas con una tradición educativa igual o similar al usuario del Instituto (ver respuesta a la pregunta 8).

IC Lyon:

Sí.

IC Múnich:

Sí. En algunos apartados, coincidían con los resultados de informes realizados anteriormente con prácticamente la totalidad de los alumnos, como el “Perfil del alumno” (2002-2003), “Grado de satisfacción del alumnado...” (2002-2003), “Valoración del alumnado” (2004-2005).

IC Nápoles:

En general, creo que sí, ya que la “fotografía” que sale de dicho análisis es muy general, muy a grande escala.

IC Nueva York:

Sí.

IC Roma:

Los informantes “profesores en Italia” participantes sí creo que volcaron información generalizable. En cambio, la información recabada de alumnos creo que podría cambiar con alumnos provenientes de otros contextos.

IC São Paulo:

Son generalizables en el universo de recogida de la muestra, es decir, en la ciudad de Sao Paulo. El comportamiento social, los perfiles de alumnos y profesores y el entorno educacional es muy variado en países de dimensiones continentales como Brasil.

#### IV. Valoración global

20. ¿Cuál es tu valoración global del conjunto del proceso de diseño y administración de los cuestionarios de *Intracentros*?

IC Estambul:

Con respecto a los cuestionarios a los que se hace referencia en la introducción de esta encuesta (Cuestionario 2.1. Cultura del aula. Cuestionario 2.2. Tendencias y preferencias respecto al aprendizaje. Cuestionario 2.3.a. Factores educativos. Cuestionario/entrevista 2.3.b. Tabúes, etc.) la valoración general es muy positiva: los resultados fueron francamente útiles a los profesores para el diseño de programas y la preparación de clases y, sobre todo, para entender la especificidad de los alumnos del IC de Estambul en el día a día del aula. Recuerdo que el tratamiento de los resultados de

algunos cuestionarios era complejo y que habríamos agradecido mucho instrucciones más simples para la elaboración de los datos pero, en cualquier caso, las conclusiones sirvieron como punto de partida para el trabajo que se llevó a cabo en la implementación de PCC.

IC Lyon:

Muy positiva. Supuso una maravillosa oportunidad de autoevaluación y de reflexión. El valor del “Análisis del entorno” se reflejó en una continuidad en apéndices, que también se publicaron en Intracentros. De igual modo, sirvieron para el ya citado Plan de Gestión Comercial y, asimismo, como base de estudio de campo DELE.

IC Múnich:

Difícil de aplicar logísticamente (especialmente la parte no referida al alumnado). Demasiado largo. Carecía de demasiadas cuestiones que nos eran relevantes (¿cómo has sabido del IC?, ¿habías aprendido antes español?, ¿dónde?, etc.).

IC Nápoles:

--

IC Nueva York:

Creo que con el hecho de ser demasiado exhaustivos, pueden, en algunos casos, ser demasiado específicos.

IC Roma:

Los cuestionarios me parecieron del todo pertinentes. Lamento ahora revisando el documento no haber dado mayor amplitud a la recogida de de información.

IC São Paulo:

Muy positiva. Sin embargo, considero que al profesorado le falta información, formación y tiempo para dedicarse más a la investigación de su entorno de trabajo.



(2012) **Guía para el diseño de currículos especializados**

Madrid, Instituto Cervantes, Publicaciones del Instituto Cervantes, 2012, ISBN: 978-84-92632-50-3.

(Coautor) (Obra monográfica, publicación institucional/comercial)

# **Guía para el diseño de currículos especializados**



#### Equipo directivo

Víctor García de la Concha, director del Instituto Cervantes

Rafael Rodríguez-Ponga, secretario general del Instituto Cervantes

Francisco Moreno Fernández, director académico del Instituto Cervantes

#### Autores

Ernesto Martín Peris

Maria Lluïsa Sabater Torres

Álvaro García Santa-Cecilia

#### Coordinación editorial

Rebeca Gutiérrez Rivilla

#### Corrección

Lorena Carbajo Castro

#### Diseño

Luisa Lencero Bodas

Impresión: Imprenta Nacional BOE

ISBN: 978-84-92632-50-3

Depósito legal: M-7693-2012

NIPO: 503-12-026-9

© Instituto Cervantes, 2012

Alcalá, 49. 28014 Madrid

Correo electrónico: [informacion@cervantes.es](mailto:informacion@cervantes.es)

<http://www.cervantes.es>

## Índice

### Introducción

<i>Planteamiento general</i> .....	9
<i>Conceptos básicos</i> .....	11
<i>Fases para la elaboración de un currículo especializado</i> .....	22

### Fase 1. Decisiones previas

<i>Paso 1. Selección del tipo de currículo</i> .....	28
<i>Paso 2. Caracterización general del currículo especializado</i> .....	30

### Fase 2. Análisis de la situación de aprendizaje y del entorno de uso de la lengua

<i>Paso 3. Análisis de la situación de enseñanza y aprendizaje</i> .....	36
<i>Paso 4. Análisis del entorno de uso de la lengua</i> .....	41

### Fase 3. Elaboración del programa

<i>Paso 5. Organización del programa y definición de objetivos</i> .....	74
<i>Paso 6. Selección de contenidos</i> .....	85

<i>Anejo</i> .....	97
--------------------	----

<i>Referencias bibliográficas</i> .....	113
---	-----



El español es hoy una lengua cada vez más valorada en el mundo por su creciente papel en los ámbitos profesionales y académicos. Los datos avalan el avance de nuestra lengua en el mundo internacional de los negocios, en el circuito de los programas internacionales de intercambio de estudiantes o en la red de relaciones, cada vez más tupida y compleja, que constituye el flujo de profesionales que se establecen en España y en países de la comunidad hispana. Con la presente *Guía para el diseño de currículos especializados* el Instituto continúa la labor, emprendida hace años, de proporcionar a los profesionales que se dedican a la enseñanza del español unas bases de actuación en consonancia con los avances de la investigación aplicada. Estamos seguros de que esta *Guía* permitirá facilitarles la tarea de ofrecer una respuesta eficaz a tantas personas que ven hoy en el español una oportunidad para mejorar su acceso a los sectores de actividad que demandan un uso especializado de la lengua. Como siempre, el Instituto estará atento a las sugerencias de mejora que nos hagan los usuarios y destinatarios del documento, de manera que podamos ir afianzando día a día el sentido último de nuestra misión institucional.

Víctor García de la Concha  
Director del Instituto Cervantes



En el año 2006 el Instituto publicó la actualización de su *Plan curricular*, dirigido a la enseñanza del español en cursos de carácter general, y cuya versión electrónica permite un acceso rápido y eficaz a los materiales. No cabe duda de que este documento, que presenta el desarrollo de las escalas de competencia del *Marco común europeo de referencia*, ha contribuido en estos años a dar cohesión al trabajo de los profesionales relacionados con la enseñanza del español en sus distintas facetas. Pero, más allá de las descripciones de carácter general, los centros del Instituto venían demandando desde hace tiempo orientaciones curriculares que pudieran dar respuesta a la demanda de cursos de fines específicos y académicos, cada vez más solicitados por el público. Los cursos de español de los negocios o los dirigidos a profesionales de todo tipo, los cursos para niños o adolescentes, los de estudiantes que se incorporan a centros de educación superior o los dirigidos a trabajadores adultos inmigrantes, por citar algunos de los más frecuentes, constituyen hoy día una importante demanda que requiere por parte de los centros especializados un esfuerzo constante en el desarrollo de sus currículos y programas de enseñanza.

Para dar respuesta a esta necesidad, y como documentación complementaria del *Plan curricular*, presentamos esta *Guía para el diseño de currículos especializados*. La *Guía* contiene los materiales necesarios para llevar a cabo un análisis de las necesidades específicas de los potenciales destinatarios, tanto del ámbito académico como profesional, así como orientaciones claras y pautadas para realizar diseños curriculares que den respuesta a los distintos tipos de necesidades detectadas. En este sentido, la *Guía* pretende cumplir la función de una caja de herramientas que permitirá diseñar currículos a la medida de quienes se incorporan a comunidades discursivas especializadas por su función o por el perfil de los destinatarios.

En nombre del Instituto quiero dar las gracias al equipo de autores, Ernesto Martín Peris, María Lluïsa Sabater y Álvaro García Santa-Cecilia, por el excelente trabajo realizado. Gracias, también, a Pilar Guix por su valiosa colaboración en el proceso de elaboración de la obra y a las personas que han colaborado en los trabajos de edición. La aportación de todos ellos permite al Instituto dar un paso más en su objetivo de proporcionar documentos de referencia que sean útiles para el desarrollo de la enseñanza y la evaluación del español en todo el mundo.

Francisco Moreno Fernández  
Director Académico





# Introducción

## *Planteamiento general*

A finales de 2006 el Instituto Cervantes publicó la obra en tres volúmenes *Plan curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español (Plan curricular, en adelante)*<sup>1</sup>, en la que se recoge, en términos de objetivos y contenidos de enseñanza y aprendizaje, el desarrollo de los niveles comunes de referencia del *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación (MCER, en adelante)*<sup>2</sup> del Consejo de Europa. El *Plan curricular* provee las especificaciones necesarias para desarrollar cursos generales de español y está a disposición no solo de la red de centros del Instituto sino también de todas aquellas personas interesadas en el diseño y desarrollo de cursos de español en cualquier contexto de enseñanza y aprendizaje.

Más allá de los cursos generales de español, los centros del Instituto han venido observando una creciente demanda de cursos que respondan a necesidades concretas de los particulares y de las empresas, especialmente en el ámbito profesional. También se ha producido en los últimos años un fuerte incremento de la demanda de cursos para niños y adolescentes, reflejo del interés que suscita el español en todo el mundo como lengua de comunicación internacional de gran proyección de futuro. Este tipo de demanda existe también dentro de España, donde cabe añadir la importante labor que han venido desarrollando en los últimos años los centros educativos, las administraciones y las organizaciones de fines sociales en respuesta a la demanda de aprendizaje del español por parte de un gran número de inmigrantes que, con distintos perfiles y necesidades, se han venido estableciendo en distintos sectores de la actividad laboral.

Ya desde hace años, los diferentes centros de la red del Instituto Cervantes vienen desarrollando programas de cursos especiales que, como complemento a la oferta de cursos generales, dan respuesta a las necesidades derivadas de las especiales características del ámbito de actividad o del perfil del alumnado y mantienen a este respecto una oferta permanente de cursos en relación con la demanda detectada en cada entorno de actividad. Estos programas de cursos especiales constituyen, en su conjunto, un corpus documental que refleja el esfuerzo desarrollado por los centros para atender necesidades específicas detectadas en el entorno, pero no derivan de especificaciones curriculares comunes establecidas en un nivel previo de concreción curricular, sino que son el resultado del análisis desarrollado in situ por cada uno de los centros. Dado el interés de disponer, también en el caso de los cursos especiales, de una base común de actuación, y ante la dificultad de proporcionar especificaciones curriculares concretas que resulten aplicables a los distintos tipos de demanda, el Instituto ha optado por desarrollar unas indicaciones, configuradas como marco de toma de decisiones para el diseño curricular, que sean aplicables a diferentes tipos de situaciones y destinatarios.

1 Instituto Cervantes (2006), *Plan curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español*. Madrid: Biblioteca Nueva. Hay versión electrónica, de libre acceso, que puede consultarse en <http://www.cervantes.es/>.

2 Consejo de Europa (2001), *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: Secretaría General Técnica del MECD, Instituto Cervantes y Anaya. Hay versión electrónica, de libre acceso, que puede consultarse en <http://www.cervantes.es/>.

El resultado de los trabajos que se pusieron en marcha en su día para cumplir este importante objetivo es lo que constituye el material que se presenta en esta *Guía para el diseño de currículos especializados*.

*La Guía incluye orientaciones para el diseño de currículos que den respuesta a necesidades muy variadas.*

Por tanto, la presente *Guía*, a diferencia del *Plan curricular*, no incluye especificaciones de objetivos y contenidos para el desarrollo de programas sino orientaciones para el diseño de currículos que den respuesta a necesidades muy variadas, bien por el ámbito de actividad, bien por el perfil de los destinatarios. El objetivo de la *Guía* se limita, por tanto, a facilitar la toma de decisiones para el diseño curricular, para lo que provee un procedimiento de actuación y una serie de instrumentos de análisis organizados en fases sucesivas. En cuanto instrumento de trabajo la *Guía* no conduce a un resultado único y predeterminado, ya que los factores que entran en juego al aplicar las herramientas de análisis pueden diferir notablemente de un sector a otro de actividad profesional y de un perfil a otro de los alumnos. La aplicación de la *Guía* permite tan solo el desarrollo ordenado y sistemático de los pasos necesarios para llevar a cabo un diseño curricular fundamentado en el análisis de los factores que se consideran relevantes, como base para el posterior desarrollo de cursos y programas.

*Permite el desarrollo ordenado y sistemático de los pasos necesarios para realizar un diseño curricular.*

La *Guía* puede ser útil, por tanto, a todos cuantos participen en el proceso de toma de decisiones que implica el diseño o el desarrollo de currículos para ámbitos determinados de actividad o destinatarios específicos. También servirá a los profesores que, aunque no participen directamente en el diseño del currículo, quieran disponer de orientaciones a la hora de situar sus propias decisiones en cuanto al desarrollo de cursos o programas en una situación particular de enseñanza y aprendizaje del español. Quienes diseñan materiales didácticos o pruebas de competencia lingüística pueden acceder también en estas páginas a orientaciones que podrán resultarles útiles para sus propios fines. Con carácter general, y al igual que ocurre con el *Plan curricular*, el Instituto Cervantes pone la presente *Guía* a disposición de todas aquellas personas relacionadas con la planificación de currículos, cursos o programas que pretendan dar respuesta a demandas específicas. De este modo el Instituto continúa una línea de actuación con la que pretende contribuir, mediante una herramienta práctica, a una línea de investigación y experimentación didáctica que ha ido cobrando auge en las últimas décadas y que presenta expectativas importantes de desarrollo futuro en un mundo en el que cada vez son más frecuentes los intercambios profesionales a todos los niveles y en el que la movilidad de las personas se ve facilitada por la superación de las barreras entre países.

Además de las indicaciones y herramientas que se proporcionan en estas páginas, el Instituto se propone, como proyección práctica de la propia *Guía*, publicar en su página electrónica materiales o enlaces correspondientes a currículos concretos, que puedan servir de ejemplo de aplicaciones prácticas de las orientaciones recogidas en el documento. Podrán presentarse, por ejemplo, las especificaciones relacionadas con los objetivos o los contenidos de un currículo en particular, así como indicaciones para el desarrollo de actividades y tareas de aula o para la elaboración de exámenes. Este material se irá publicando a medida que esté disponible y el Instituto informará en la propia página electrónica de las actualizaciones que se produzcan al respecto, de

manera que pueda ir conformándose una base de materiales curriculares específicos accesible en un repositorio de documentación que se irá ampliando poco a poco. No obstante, es importante tener en cuenta que estas muestras no tendrán aplicación o validez general, ya que, en todo caso, el diseño de cualquier currículo deberá partir de un adecuado análisis de las características y las necesidades tanto del entorno como de los destinatarios en cada situación particular de enseñanza y aprendizaje.

## Conceptos básicos

Desde hace décadas los estudios sobre diseño curricular vienen incorporando la visión del paradigma humanista de la educación, que propone un modelo de planificación «centrado en el alumno», en el cual, mediante sucesivos grados de concreción, cada persona que aprende una lengua desarrolla su propio currículo. El camino del currículo general institucional al currículo personal concreto se recorre de acuerdo con unos procedimientos que la metodología de la enseñanza de lenguas tiene bien establecidos. Sin embargo, como se ha adelantado más arriba, en la demanda de programas de enseñanza de lenguas existen hoy día sectores y grupos sociales que, por diversas razones y características, requieren un currículo particular. Las más conocidas de estas demandas son las que se refieren a lenguas de especialidad o, como suelen denominarse en la tradición anglosajona, las lenguas para fines específicos. La particularidad de los currículos relacionados con este tipo de necesidades reside en el hecho de que el grupo de aprendientes y futuros usuarios de la nueva lengua está integrado por personas que comparten una misma especialidad profesional y es en el desarrollo de las actividades propias de esa especialidad en donde van a hacer uso de la lengua que necesitan aprender.

*Las comunidades discursivas se caracterizan por realizar sus actividades mediante géneros del discurso propios, objetivo del currículo.*

Como ha puesto de relieve la bibliografía especializada —en particular J. Swales o V. K. Bhatia y, en el campo del español, autores como E. Ciapuscio o G. Parodi<sup>3</sup>, las necesidades de aprendizaje de estos grupos no se limitan al dominio del vocabulario propio de su profesión; sus miembros forman parte de «comunidades discursivas», que se caracterizan por realizar sus actividades mediante géneros del discurso propios y es el dominio de esos géneros, en su doble vertiente —externa o social, e interna o funcional—, lo que se constituye en objetivo del currículo de la lengua extranjera; el vocabulario especializado, pues, no es sino una parte de la vertiente interna de esos objetivos.

Aparte de estos sectores profesionales a los que se dirigen los programas de lenguas para fines específicos, existen otras situaciones de aprendizaje que presentan también características diferenciadas comunes a un grupo o comunidad, tales como la enseñanza precoz de un idioma en edad infantil o el aprendizaje de la lengua de origen familiar

3 Ciapuscio, E. (2007), «Genres et familles de genres: apports pour l'acquisition de la compétence générique dans le domaine académique». *Études de Linguistique Appliquée*, 148, pp. 405-416; Parodi, G. (ed.) (2008), *Géneros académicos y géneros profesionales: accesos discursivos para saber y hacer*. Valparaíso: Ediciones Universitarias de Valparaíso; Bhatia, V. K. (1993), *Analysing genre: language use in professional settings*. Londres: Longman Group UK; Swales, J. M. (1990), *Genre Analysis. English in academic and research settings*. Cambridge: Cambridge University Press.

por parte de descendientes de inmigrantes. Esta última situación constituye un caso particular del español, representado de manera paradigmática por la población de origen hispano en los Estados Unidos pero presente en otros muchos lugares.

Además de los casos anteriores, un conjunto particular de grupos y comunidades sociales que se encuentran en la necesidad de adquirir un pronto dominio, por básico que este sea, del español es el de las personas que se desplazan individualmente o con su familia a un nuevo país en busca de trabajo, y a los que comúnmente se refieren los medios de comunicación y el público en general como *emigrantes* o *inmigrantes*. Quienes profesionalmente se dedican a la enseñanza de español a estos grupos discrepan entre sí no solo en cuanto a la más oportuna denominación con que se les designe sino también en cuanto a las necesidades específicas de aprendizaje de la lengua y a la conveniencia de desarrollar un currículo propio para ellos. En efecto, lo que distingue a estas personas y grupos de otros que también se encuentran en la necesidad de aprender español para la comunicación en la vida cotidiana es su situación económica y su posición laboral, de mayor precariedad; también se distinguen por enfrentarse a

*Currículos especializados incluye los relacionados con la actividad laboral y los que responden a características particulares de los destinatarios.*

problemas de orden social y político que hacen más difícil su vida en el país al que han llegado. Ninguna de estas circunstancias, empero, parece fundamentar, por sí sola, la necesidad de un currículo especializado para estos grupos, que por otra parte presentan enormes diferencias de todo tipo entre los miembros que los componen. Sin embargo, desde el punto de vista de sus actividades laborales o profesionales, es muy probable que muchas de estas personas puedan beneficiarse de un currículo elaborado para tales fines, aunque, en tal caso, los posibles desarrollos serían muy diversos. Con todo, estos grupos y las personas que los integran comparten entre sí, y con otros

grupos a los que no se considera *inmigrantes* por las connotaciones sociopolíticas que este término comporta, unas necesidades particulares derivadas del hecho de haberse instalado recientemente en una sociedad de habla española y en la que tienen que resolver asuntos y problemas de la vida cotidiana, relacionados con la vivienda, la salud, la educación de los hijos, las administraciones públicas y, en general, la vida social en la comunidad de vecinos y en el barrio. Para todas estas personas cabría pensar en un currículo para *nuevos residentes*. De este modo, distintos grupos y personas, con situaciones laborales, sociales y profesionales muy diferentes, podrían beneficiarse igualmente de un currículo de estas características.

A la hora de identificar, en conjunto, este variado tipo de currículos particulares, dado que su ámbito de aplicación no se limita a los fines profesionales o las lenguas de especialidad, sino que incluye también destinatarios con características y necesidades específicas, conviene optar por una denominación amplia que incluya los distintos tipos. La presente *Guía* propone la denominación «currículos especializados» como término general, dado que no presenta connotaciones con respecto a la terminología más extendida, que identifica «lengua de especialidad» o «lengua de fines específicos» con sectores concretos de actividad, especialmente en el ámbito laboral o profesional, y permite incluir bajo un paraguas más amplio los currículos relacionados con la actividad laboral y los que responden a características particulares de los destinatarios, como pueden ser los currículos de niños y adolescentes o los dirigidos a los inmigrantes o *nuevos residentes*, en el sentido que se ha dado más arriba a este término.

Cada una de estas diversas situaciones o contextos especiales de enseñanza-aprendizaje de lenguas ha dado lugar a prácticas establecidas que tienen ya una cierta tradición. Todas ellas, sin embargo, pueden caracterizarse por estar sujetas a una continua evolución, derivada de la propia evolución de las sociedades en que se encuentran. Por ejemplo, los diferentes sectores profesionales que tienen la necesidad de aprender español para el desarrollo de su actividad pueden ver incrementado su número con el paso del tiempo (o, también, pueden verlo reducido); en tal caso, estaríamos ante un campo de «español para fines específicos» que presentaría un perfil cambiante en cuanto a los diferentes fines específicos que cabría identificar. De forma análoga, la situación particular en que puedan encontrarse las comunidades de ciudadanos de origen hispano en los Estados Unidos puede evolucionar en muchos sentidos; manteniendo la necesidad y la voluntad de conservar sus raíces culturales y de recuperar un dominio efectivo y eficaz del español, los puntos de partida y de llegada de esta recuperación, así como el itinerario que siga, pueden variar mucho con el tiempo. Y lo mismo cabe afirmar de cualesquiera otros currículos especializados en los que se puede pensar.

La presente *Guía* utiliza, por tanto, la expresión «currículos especializados» para referirse a una variedad de casos que, como en los ejemplos que se han presentado en este apartado, pueden diferir en cuanto a sus objetivos particulares pero comparten el hecho de presentar rasgos característicos propios que requieren una respuesta específica que va más allá de la que aportan los currículos de carácter general. Un tratamiento en conjunto de este tipo de currículos especializados deberá basarse en la identificación de aquellos procedimientos que puedan ser compartidos por todos ellos, ya sea en relación con el análisis del entorno en el que se desenvuelven sus usuarios, ya sea en cuanto al análisis más específico del uso de la lengua que requieren para dar respuesta a sus objetivos. La *Guía* presenta, a este respecto, una tipología organizada en dos grandes ámbitos: el de la formación académica –reglada y no reglada– y el de la formación ocupacional, dentro de cada uno de los cuales se clasifican distintas variedades de currículos que pueden incluirse en el concepto amplio de «currículos especializados». Así, la distribución de los currículos especializados que pueden desarrollarse a partir de las orientaciones de esta *Guía* responde a un esquema de organización temática a partir de los ámbitos de formación identificables por la situación de aprendizaje de la lengua. En la tabla 2 del capítulo *Fase 1. Decisiones previas* puede verse el desarrollo completo de la clasificación de currículos especializados por situaciones de aprendizaje y situaciones de uso.

*Los currículos especializados comparten rasgos característicos propios que requieren una respuesta específica.*

*Todo currículum responde a necesidades de uso de la lengua y necesidades de aprendizaje.*

### *La naturaleza de un currículum especializado*

Todo currículum de enseñanza responde a unas necesidades de sus destinatarios que cabe agrupar en necesidades de uso de la lengua –también denominadas *necesidades objetivas*– y necesidades de aprendizaje –*necesidades subjetivas*–. Las necesidades objetivas o de uso se reconocen al caracterizar las situaciones comunicativas en que habrán de desenvolverse finalmente quienes aprenden la lengua, y para las cuales precisamente se pretende capacitarlos mediante el currículum. Las necesidades de aprendizaje o subjetivas se reconocen al caracterizar el entorno o contexto en el que el currículum tiene lugar e identificar los distintos factores, de todo tipo –sociales, culturales, políticos, institucionales–, que lo condicionan.

Las necesidades de aprendizaje derivadas de un determinado contexto social, por lo tanto, no presentarán grandes diferencias entre un currículo general y un currículo especializado, si bien en ambos casos será necesario un proceso de análisis y reconocimiento de tales necesidades. Sin embargo, las necesidades de uso de la lengua son precisamente las que confieren identidad a un determinado currículo especializado. Es el uso –o los distintos usos– para el que los participantes en un currículo especializado deberán desarrollar unas nuevas capacidades lo que constituye la razón principal de la creación de un currículo de este tipo y lo que le confiere la mayor parte de sus contenidos.

Las diversas disciplinas que se han ocupado del estudio de los usos de la lengua pueden agruparse bajo la denominación genérica de «Análisis del discurso», y su relación con la enseñanza de lenguas ha acuñado un conjunto de conceptos que resultan ser del mayor provecho en la tarea de planificar un programa de enseñanza en el marco de un currículo especializado. Uno de esos conceptos es el de *competencia comunicativa*, que remite a la capacidad de usar la lengua de manera eficaz y apropiada. Se trata de una capacidad *compleja, variable y contextualizada*, tres propiedades estrechamente relacionadas entre sí. La competencia comunicativa es *compleja* por cuanto el uso de la lengua implica diversos conocimientos, competencias y habilidades; de hecho, el carácter de especializado del tipo de currículos que darán respuesta a las necesidades de los distintos sectores y situaciones que se han caracterizado en el apartado anterior atañe tanto a los conocimientos propiamente dichos como a las competencias y las habilidades. Hay que tener en cuenta que los conocimientos se refieren no solamente a los elementos del sistema de la lengua y a los saberes y comportamientos de las sociedades y culturas que la tienen como propia, sino también a un conjunto de realidades, temas, procedimientos, convenciones, etc., que son específicos de los grupos o comunidades que participan de una determinada especialización. La competencia comunicativa es también *variable* tanto en una dimensión «vertical» como «horizontal»<sup>4</sup>: en la dimensión vertical, dado que puede describirse en relación con diferentes niveles de dominio, en cada uno de los cuales presenta una variación de grado en cuanto a la mayor o menor riqueza de vocabulario, corrección gramatical, pronunciación, etc.; y en la dimensión horizontal, dado que, en cada nivel de dominio, puede alcanzar un desarrollo diferente en cuanto a las distintas actividades comunicativas –expresión, comprensión, interacción, mediación, en lengua oral y lengua escrita– en las que se activa o realiza la competencia. Por último, la competencia comunicativa es *contextualizada* por cuanto se realiza en entornos y situaciones concretas y particulares de comunicación. Aunque puede haber transferencias entre entornos y situaciones concretos –la capacidad de uso de la lengua en uno de ellos permite desenvolverse en otros nuevos–, cada uno tiene unas características propias, que convierten el uso de la lengua en un uso siempre específico en cierto modo. Al igual que otros tipos de conocimiento y habilidad de las personas, el uso de la lengua está siempre vinculado a las condiciones y características del contexto social e histórico en que se originan y se activan los actos de habla.

*Las características del contexto social e histórico de los actos de habla condicionan el uso de la lengua.*

<sup>4</sup> La estructura del *Marco común europeo de referencia para las lenguas* del Consejo de Europa responde, de hecho, a un enfoque conceptual de la competencia o dominio de la lengua en esta doble dimensión, vertical –en la que sitúa los niveles comunes de referencia– y horizontal –los parámetros o categorías de descripción del uso de la lengua.



En relación con esta última característica de la competencia comunicativa, la de estar contextualizada, cabe identificar una serie de componentes o variables que concurren en los distintos contextos de uso. La identificación y caracterización de estas variables es crucial a la hora de considerar los contextos concretos en los que el hablante hará uso de la lengua, y permitirá llevar a cabo un análisis sistemático de las necesidades objetivas de los usuarios de los distintos currículos especializados. Así, a la hora de caracterizar el uso de la lengua hay que tener en cuenta que se origina siempre en una *comunidad discursiva* o una *comunidad de prácticas*, que se constituye y mantiene unida precisamente mediante el uso de la lengua. Esta comunidad lleva a cabo determinados *eventos* o *prácticas sociales* que le son propios y particulares, que tienen sus propias reglas y que contribuyen no solo al logro de los propósitos de la comunidad sino a la constitución de la comunidad en cuanto tal. En esos eventos el uso de la lengua se produce en el marco de unos determinados *géneros de discurso*, entre los que se dan unos particulares géneros especializados (profesionales, académicos, etc.), cada uno de los cuales responde a estructuras y marcos propios de intervención y de participación, que los miembros de la comunidad conocen y respetan. Los géneros, a su vez, se concretan en una diversidad de *textos*, tanto en lengua oral como en lengua escrita, cada uno de los cuales pertenece a un determinado tipo, con unas estructuras textuales propias, con una retórica particular y con unos recursos gramaticales y léxicos específicos.

La competencia comunicativa, desde el punto de vista de estos factores, supone ante todo la capacidad del aprendiente de integrarse en una determinada comunidad de prácticas y participar en los eventos que le son propios mediante un conjunto de procedimientos textuales, retóricos y léxico-sintácticos con los cuales orienta su actividad comunicativa tanto al tema del que se está tratando en cada ocasión como a los otros participantes que interactúan con él. También supone la capacidad de desenvolverse eficazmente con los textos orales y escritos que se generan en la comunidad de prácticas a la que se incorpora, ya como mero receptor del texto, ya como productor, así como en cualquiera de las formas de interacción o mediación en los intercambios comunicativos. Hay que tener en cuenta que el aprendiente dispone, en mayor o menor medida, de un determinado bagaje de conocimientos sobre los eventos y prácticas en los que ya participa, así como sobre los géneros de discurso y los tipos de texto; suele disponer, también, de un determinado nivel de dominio de las estructuras fonológicas, gramaticales y léxico-semánticas del español. Lo que necesita, sobre todo, es ejercitarse en la práctica de la comunicación que se lleva a cabo en el seno de esa comunidad de prácticas, para lo que habrá de participar en eventos propios de ella mediante el uso de la lengua en textos y géneros propios de esos eventos.

*¿Qué supone la competencia comunicativa en el alumno?*

El concepto de comunidad discursiva o de prácticas es, por tanto, esencial a la hora de situar el alcance de un currículo especializado. Los expertos han caracterizado este concepto a partir de la idea de que la comunidad discursiva se compone de un grupo de personas que comparten unas determinadas prácticas en las que se dan unos usos determinados de la lengua. Las prácticas que comparten los miembros de la comunidad discursiva suponen un modo de interacción, tanto de los propios miembros entre sí como en su relación con otras personas, que está regulada por determinadas convenciones de estilo, al igual que ocurre en las *comunidades de habla* que identifica



la sociolingüística<sup>5</sup>. Al mismo tiempo, la comunidad discursiva comparte un acervo de conocimientos especializados que condiciona la visión del mundo de sus miembros y el modo en que interpretan la experiencia<sup>6</sup>. Hay que tener en cuenta que el uso de la lengua por parte de un grupo es no solo una forma de conducta social sino también un medio para preservar y ampliar los conocimientos del grupo e incluso para la iniciación de nuevos miembros. Puede decirse que una comunidad discursiva se constituye mediante las actividades que llevan a cabo sus miembros, que comparten de este modo un *saber hacer* que incluye la validez y actualidad de los conocimientos especializados (lecturas, referencias, temas), las formas comúnmente aceptadas de participación en las actividades, la aceptabilidad de los textos que se usan en las prácticas y la evaluación de la calidad de sus actividades y sus productos.

De este modo, el concepto de «participación periférica» que utilizan los expertos para referirse al tipo de participación que se da en los estadios iniciales de la incorporación de nuevos miembros a una comunidad de prácticas tendría un correlato en el campo de la enseñanza de lenguas en la incorporación progresiva del alumno de un currículo especializado en las prácticas de una determinada comunidad mediante la participación en el programa de enseñanza, si bien esa participación estará sujeta a determinadas condiciones derivadas de su grado de conocimiento de la lengua.

### *Categorías descriptivas del uso de la lengua*

Para identificar las categorías que permitirán describir un currículo especializado, conviene distinguir dos grandes tipos: por una parte, las categorías relacionadas con la *situación de aprendizaje* de la lengua que dan origen a un currículo especializado concreto; y, por otra, las categorías de *uso* de la lengua que fundamentan el análisis de necesidades. Se presenta a continuación una breve caracterización de los componentes clave que cabe identificar, para los propósitos de toma de decisiones de la *Guía*, en cada uno de los dos tipos:

#### a) Categorías relacionadas con la situación de aprendizaje de la lengua:

Pueden identificarse las siguientes grandes categorías, de acuerdo con el uso extendido en el campo de la enseñanza del español:

- ELE (español como lengua extranjera): el español está ausente del medio social en que se halla el alumno.
- EL2 (español como lengua segunda): el español es la lengua de comunicación del medio social en que se halla el alumno, o una de ellas.
- ELH (español como lengua de herencia familiar; descendientes de emigrantes en contexto de ELE/EL2): el español es la lengua original del grupo social o familiar del alumno, pero este grupo vive en un medio en el que el español no es lengua habitual o mayoritaria de comunicación.

Aunque estas categorías tienen que ver con la situación en la que se encuentra la lengua con respecto al alumno, conviene considerar también los diferentes *propósitos de aprendizaje* a los que responde cada una de las categorías. Hay que tener en cuenta que la «segunda lengua» es con frecuencia la lengua mayoritaria o bien una de las lenguas más

5 Moreno Fernández, F. (2009), *Principios de sociolingüística y sociología del lenguaje*. 4.ª ed. Barcelona: Ariel.

6 Swales, J. M. (1990), *op. cit.*, p. 29.

prestigiosas en una sociedad, por lo que suele ser necesaria para la participación plena en la vida económica y política de la nación o puede ser la lengua requerida para la formación escolar; mientras que, por su parte, la «lengua extranjera» responde a una amplia variedad de propósitos, ya sean de carácter general –viajes, comunicación con hablantes nativos, etc.–, ya sea de carácter más técnico o especializado –como la lectura de textos científicos, técnicos o literarios–. La «segunda lengua», en la medida en que se utiliza en un entorno en el que es lengua de comunicación habitual, se suele aprender generalmente con mucho más apoyo del entorno que la «lengua extranjera», que requiere más énfasis en la enseñanza formal y otras medidas que permitan compensar precisamente la falta de apoyo en el entorno.

b) Categorías relacionadas con el uso de la lengua:

Como categorías de uso de la lengua que fundamentan el análisis de necesidades cabe identificar, fundamentalmente, tres: el evento, el género (discursivo) y el texto. Se presentan a continuación algunos rasgos descriptivos de cada una de ellas.

*Evento: toda actividad de comunicación social en la que participará el usuario del currículo especializado.*

Un *evento* es, a los propósitos de este documento, toda actividad de comunicación social en la que participará el usuario del currículo especializado y para la cual este habrá de capacitarlo. El evento es algo más complejo que una mera *situación comunicativa*, puesto que es dinámico: tiene un inicio y un final que lo delimitan, e incluye la actividad del sujeto y de otros participantes en él. La duración de un evento y los criterios de su delimitación pueden ser muy diversos; el evento prototípico, en el caso, por ejemplo, de un currículo especializado de español profesional (de los negocios o de una profesión liberal) sería aquel susceptible de tener una entrada en la agenda diaria del sujeto. Parece evidente que los eventos, al igual que los *géneros* y los tipos de *texto*, pueden formar agrupaciones de diverso rango, incluyendo subcategorías (subeventos, subgéneros, etc.).

Se denomina *géneros discursivos* a las formas de discurso estereotipadas, es decir, que se han fijado por el uso y se repiten con relativa estabilidad en las mismas situaciones comunicativas, por lo que son formas reconocibles y compartidas por los hablantes, quienes identifican los géneros sobre todo por su formato externo y por el contexto en que se suelen producir. Cada género discursivo responde a la necesidad de conseguir de forma satisfactoria un propósito comunicativo determinado. Así, son géneros discursivos una carta comercial, un sermón, una noticia periodística, una receta, una conferencia, un brindis, un contrato o una entrevista radiofónica, por ejemplo<sup>7</sup>. El género permite una interacción rápida y eficaz entre los individuos que conocen sus características, ya que una vez identificada su estructura y función tanto el emisor como el receptor pueden anticipar gran parte de las intenciones de su contenido, lo que facilita la posibilidad de acceder al objetivo comunicativo previsto. Las muestras de cada género en concreto pueden presentar diversos patrones, pero serán similares en cuanto a función, estructura, registro, contenido y audiencia prevista. El género, entendido de esta forma, constituye una categoría universal, ya que todas las culturas disponen de una gran cantidad de géneros entre los que pueden elegir para comunicarse, adaptándolos a las circunstancias concretas de uso<sup>8</sup>.

7 Martín Peris, E. (ed.) (2008), *Diccionario de términos clave de ELE*. Madrid: SGEL e Instituto Cervantes, p. 255.

8 Instituto Cervantes (2006), *op. cit.*, pp. 278-279.

*¿Qué facilita el tratamiento de los textos desde el punto de vista del género al que pertenecen?*

Si situamos el concepto de *género* en el ámbito propio de los currículos especializados podemos destacar, de acuerdo con Swales, el hecho de que todo género está caracterizado por un conjunto de fines comunicativos que son identificados y mutuamente compartidos por los miembros de la comunidad profesional o académica en el que se produce de forma regular, y que casi siempre adopta una forma muy estructurada y sujeta a ciertas convenciones que imponen restricciones a las aportaciones que se puedan hacer en cuanto a su intención, postura, forma y valor funcional<sup>9</sup>.

Un texto puede definirse como un fragmento de lengua utilizado para llevar a cabo un acto o acontecimiento comunicativo de tipo discursivo. Cuando un texto presenta una serie de características en particular, se puede decir que pertenece a un determinado género. Estas características son las siguientes<sup>10</sup>:

- Un determinado esquema organizativo. Permite la anticipación de contextos, la lectura selectiva en busca de una información concreta y la interpretación de las intenciones del autor dentro de la comunidad discursiva, tres características fundamentales para lograr una comunicación rápida y eficaz.
- Limitaciones en cuanto a las posibilidades de desarrollo temático. Por ejemplo, dentro del campo de los negocios, el género «carta comercial» difícilmente tratará temas científicos, del mismo modo que el género «artículo científico» no se ocupará de la gestión empresarial.
- Condicionamientos de registro. La disposición y las características de los elementos que componen el texto (el léxico, la gramática, la oración y sus relaciones), oral o escrito, le proporcionan cohesión y coherencia y lo convierten en un mensaje que reconoce la comunidad discursiva a la que va destinado y están determinados por esa audiencia y la situación en que se encuentra.
- Cumplimiento de una función concreta dentro de la comunidad en la que se utiliza. Los textos tienen muchas funciones diferentes en la vida social, lo que conlleva las diferencias correspondientes en forma y sustancia. Por ejemplo, para realizar la función concreta de «solicitar una tarjeta de crédito» se utilizan los textos correspondientes al género *formulario*.

Hay textos que se adscriben fácilmente al género al que pertenecen: el informe, el discurso público, la entrevista, el artículo científico, la noticia periodística. También se pueden identificar *macrogéneros*, conjuntos de géneros con base común y objetivos diferentes –pero también comunes dentro de cada unidad diferenciada–, como el macrogénero «carta» (de pedido, de solicitud de trabajo, de agradecimiento...) o el macrogénero «entrevista» (periodística, laboral, médica...). El tratamiento de los textos desde el punto de vista del género al que pertenecen facilita que el alumno perciba de forma global, y en sus distintos componentes, la función comunicativa que cumplen en el contexto social para el que fueron creados. Un texto perteneciente a determinado género no es un modelo que hay que reproducir esquemática y lingüísticamente de forma exacta, salvo en casos concretos de textos administrativos o jurídicos. La pertenencia de un texto a un

<sup>9</sup> Swales, J. M. (1990), *op. cit.*, p. 95 y ss.

<sup>10</sup> La caracterización del texto que se presenta en estos párrafos está elaborada a partir de la Introducción del inventario «Géneros discursivos y productos textuales» del *Plan curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español*, pp. 278-280.

determinado género permite adaptar la propia necesidad o creatividad a las expectativas de la audiencia a la que va dirigido. Este aspecto adquiere relevancia en la didáctica de lenguas en cuanto que los alumnos poseen sus propios esquemas de géneros, que han desarrollado por medio de la interacción en su lengua materna, de modo que se parte de un concepto familiar para ellos<sup>11</sup>.

En síntesis, el evento nos daría unidades de acción en las que se manejarían diversos textos, tanto orales –y, entre ellos, todo tipo de conversaciones– como escritos; estos textos pertenecerían a diversos *géneros/subgéneros*, con las correspondientes competencias relativas al dominio –productivo o meramente receptivo, según los casos– de sus estructuras y las reglas de participación de los interlocutores, y estarían formados por diferentes *secuencias textuales*, cuyos componentes lingüísticos habría también que dominar.

El material que proporciona el *Plan curricular* en el inventario *Géneros discursivos y productos textuales*<sup>12</sup> puede resultar útil, como fuente de consulta, en las distintas fases de desarrollo identificadas en la presente *Guía*, dado que aporta elementos que permiten completar o especificar distintos aspectos a lo largo del proceso de diseño de un determinado currículo especializado. Hay que tener en cuenta, no obstante, que el inventario se desarrolló desde el punto de vista del currículo del español general o no especializado, por lo que el alcance de las especificaciones que incluye no puede dar respuesta a las diferentes situaciones de aprendizaje y de uso de la lengua que son propias de las comunidades discursivas que se consideran en esta *Guía*. El procedimiento que se describe en el presente documento no parte de una clasificación previa de géneros y tipos de textos sino que pretende conducir al usuario para que, a partir de la caracterización de los eventos en los que se desenvuelve la comunidad discursiva que es objeto de análisis, pueda ir desarrollando por sí mismo los componentes de los géneros y textos que se precisen en cada caso.

*El evento da unidades de acción en las que se manejarán diversos textos, tanto orales como escritos.*

Otros estudios centrados también en el análisis de los géneros han propuesto clasificaciones que combinan distintos criterios. Así, por ejemplo, G. Parodi, en su estudio sobre los géneros académicos y profesionales<sup>13</sup>, ofrece una matriz de cinco criterios y veintiséis variables específicas que le permiten crear un corpus en el que identifica veintinueve géneros. Los criterios y las variables son los siguientes:

1. Macropropósito comunicativo:

- a. Instruir.
- b. Regular.
- c. Guiar.
- d. Constatar.
- e. Consignar.
- f. Persuadir.
- g. Invitar.
- h. Ofrecer.

11 Instituto Cervantes (2006), *op. cit.*, p. 279.

12 Instituto Cervantes (2006), *op. cit.*, pp. 275 a 302 (para los niveles A1 y A2), pp. 317 a 386 (para los niveles B1 y B2) y pp. 303 a 382 (para los niveles C1 y C2).

13 Parodi, G. (ed.) (2008), *op. cit.*, pp. 40 y ss.

2. Modo de organización del discurso:
  - a. Argumentativo.
  - b. Narrativo.
  - c. Descriptivo.
3. Contexto ideal de circulación:
  - a. Laboral.
  - b. Pedagógico.
  - c. Científico.
  - d. Universal.
4. Relación entre los participantes:
  - a. De escritor experto a lector experto.
  - b. De escritor experto a lector semilego.
  - c. De escritor experto a lector lego.
  - d. De escritor experto a lector experto y semilego.
  - e. De escritor experto a lector semilego y lego.
  - f. De escritor experto a lector experto, semilego y lego.
5. Modalidad:
  - a. Multimodal.
  - b. Monomodal.

A partir de esta clasificación, Parodi caracteriza distintos géneros profesionales como, por ejemplo, los siguientes<sup>14</sup>:

- Género «conferencia»: «Género discursivo que tiene como macropropósito persuadir en el marco de una relación que puede configurarse entre escritor experto y lector experto o semilego en un ámbito científico. Preferentemente, se hace uso de un modo de organización discursiva y de recursos multimodales».
- Género «memoria de cálculo»: «Género discursivo cuyo macropropósito comunicativo es consignar procedimientos utilizados en alguna de las fases de una construcción. Circula en un ámbito laboral y la relación entre los participantes es entre escritor experto y lector experto. El modo de organización discursiva predominante es descriptivo y se hace uso de recursos multimodales».

Teniendo en cuenta todo lo anterior, y en particular la caracterización de eventos, géneros discursivos y textos que constituye el eje conceptual del desarrollo de los procedimientos que se proponen en esta *Guía*, se presenta a continuación un ejemplo de aplicación a un posible currículo de fines académicos (un estudiante Erasmus o en programas internacionales). Se trata de un análisis intuitivo e incompleto, realizado meramente a título experimental y que carece de otra validez que no sea la ejemplificación:

<sup>14</sup> Parodi, G. (ed.) (2008), *op. cit.*, pp. 55 y 61.

#### Eventos:

##### Propiamente académicos:

1. Sesión de clase (magistral).
2. Conferencia.
3. Seminario de trabajo.
4. Examen:
  - Oral.
  - Escrito.
5. Entrevista de tutoría.
6. Sesión de lectura de tesis, de memoria...
7. Etc.

##### Administrativos:

1. Matriculación en un curso.
2. Gestiones relativas al expediente académico.
3. Solicitudes (prórrogas, anulaciones...).
4. Etc.

##### Sociales:

1. Inauguración del curso.
2. Celebraciones festivas.
3. Etc.

#### Géneros y textos de uno de estos eventos: «Sesión de seminario»

##### Ponencia de un tema:

- En la preparación del tema:
  - a. Selección de bibliografía
    - Lectura y comprensión de:
      1. Listas bibliográficas.
      2. *Abstracts* y resúmenes.
      3. Reseñas de libros.
      4. Índices y prólogos.
      5. Etc.
    - Consulta de la bibliografía seleccionada.
  1. Lectura y comprensión de diversos textos escritos, tales como:
    - a. Artículo científico.
    - b. Capítulo de un libro.
    - c. Etc.
    - b. Escritura de documentos de apoyo:
      - Guiones de la presentación.
      - Power Point.
      - Etc.
- En la realización de la sesión:
  - a. Apertura de la sesión:
    - Presentación del tema y los ponentes.
    - Exposición del tema.

- b. Exposición del tema.
  - Texto expositivo oral monogestionado:
    - 1. Secuencias diversas:
      - a. Narrativa.
      - b. Descriptiva.
      - c. Explicativa.
- c. Debate. *Debate académico. Interacción oral plurigestionada. Secuencias diversas:*
  - Argumentativa.
  - Explicativa.
- d. Cierre de la sesión.

Así pues, esta *Guía* se caracteriza por las siguientes particularidades:

- a) Ha sido elaborada para la programación de *currículos especializados*, que se conciben como un conjunto más amplio y más complejo que el de los *currículos para fines específicos*.
- b) Se centra en el análisis de las *necesidades objetivas* de aprendizaje del grupo social al que vaya destinado un determinado *currículo especializado*, por cuanto se considera que el análisis de las *necesidades subjetivas* no diferirá del que se realice en los currículos para fines generales.
- c) Se vincula tanto desde el punto de vista conceptual como desde el operativo con el *Plan curricular* del Instituto Cervantes.
- d) Acorde con ello, considera al alumno como un agente social, un hablante intercultural y un aprendiente autónomo; además, forma ya parte de una determinada comunidad discursiva, en cuyas prácticas sociales tiene necesidad de integrarse de forma más plena y eficaz mediante el uso del español.
- e) Para el análisis de las necesidades objetivas de aprendizaje toma como punto de partida el estudio de dichas prácticas discursivas, estructuradas en *eventos, géneros y textos*.

## *Fases para la elaboración de un currículo especializado*

Como se ha indicado más arriba, la presente *Guía* se centra en la descripción de los procedimientos con los que llevar a cabo la elección de un currículo especializado y su elaboración a partir del análisis del entorno de aprendizaje y del entorno de uso de la lengua. Esos procedimientos incluyen una serie de pasos que permitirán identificar y desarrollar, con un nivel de detalle funcional, los eventos, los géneros discursivos y los tipos de textos que se consideren pertinentes para desenvolverse en la comunidad de prácticas en la que previsiblemente se incorporará el alumno. La tabla 1 presenta esquemáticamente esos procedimientos, divididos en fases y pasos sucesivos.

Como puede apreciarse en la tabla, la elaboración de un currículo especializado es un proceso complejo, que requiere la intervención de diferentes instancias y expertos en distintas materias. El grado de complejidad y el alcance de la extensión del currículo



vendrán determinados por un conjunto de circunstancias que se harán patentes durante las primeras fases del proceso de elaboración. Así, en cada caso habrá que decidir, entre otras cosas, qué nivel de dominio de la lengua se va a fijar como objetivo del currículo, en qué grado de especialización se desea trabajar en la enseñanza de ELE, etc. Términos y etiquetas como los que se proponen a modo de ejemplo en la tabla 2 pueden resultar demasiado vagos en determinadas situaciones o, por el contrario, excesivamente concretos. Estas consideraciones han aconsejado que la presente *Guía* adopte la forma de una serie de fases o procedimientos generales, cuyos pasos no han de seguirse de forma estricta en todos los casos sino que deben considerarse en relación con cada currículo concreto.

El proceso de elaboración se organiza en tres fases, divididas en sucesivos pasos. En cada una de las fases y pasos intervienen diferentes instancias, en razón de la función que las personas que las integran desempeñen en la comunidad destinataria del currículo o en la institución responsable de su diseño y aplicación, o bien en razón de su especialización y su experiencia en el tema. En la primera de las fases se selecciona el currículo especializado que se desea instaurar y se lleva a cabo una caracterización general del mismo. En la segunda se exploran los dos contextos que resultan ser fundamentales para el desarrollo del cualquier currículo de lenguas, a saber: el entorno de aprendizaje en el que se hallan sus destinatarios, y el entorno de uso del español para el que los habrá de capacitar. La tercera fase se centra en aspectos de organización y desarrollo de un plan pedagógico a partir de los datos obtenidos en las dos fases previas y ofrece pautas para la organización del tipo de programa, así como para la definición de los objetivos y la selección de los contenidos necesarios para la participación del alumno en la comunidad discursiva relacionada con el currículo seleccionado.

*La Guía facilita la elaboración de un currículo especializado a partir del análisis del entorno de aprendizaje y de uso de la lengua.*

La descripción de los diferentes pasos de las dos primeras fases sigue una estructura que consta de los siguientes apartados:

- El objetivo del paso.
- Las instancias que intervienen en su desarrollo.
- El resultado que se obtendrá (eventualmente, con ejemplos ilustradores de posibles resultados).
- Las herramientas que se utilizarán y los procedimientos que se seguirán (eventualmente, con fichas de trabajo para seguir los procedimientos indicados).

Por su parte, la tercera fase presenta orientaciones de carácter general que permitirán al usuario de la *Guía* adoptar decisiones en cuanto al tipo de programa aplicable y el modo de enfocar la definición de los objetivos y la selección de los contenidos, con especial referencia a aquellos inventarios del *Plan curricular* del Instituto Cervantes que pueden aportar elementos de utilidad en el diseño del currículo especializado.



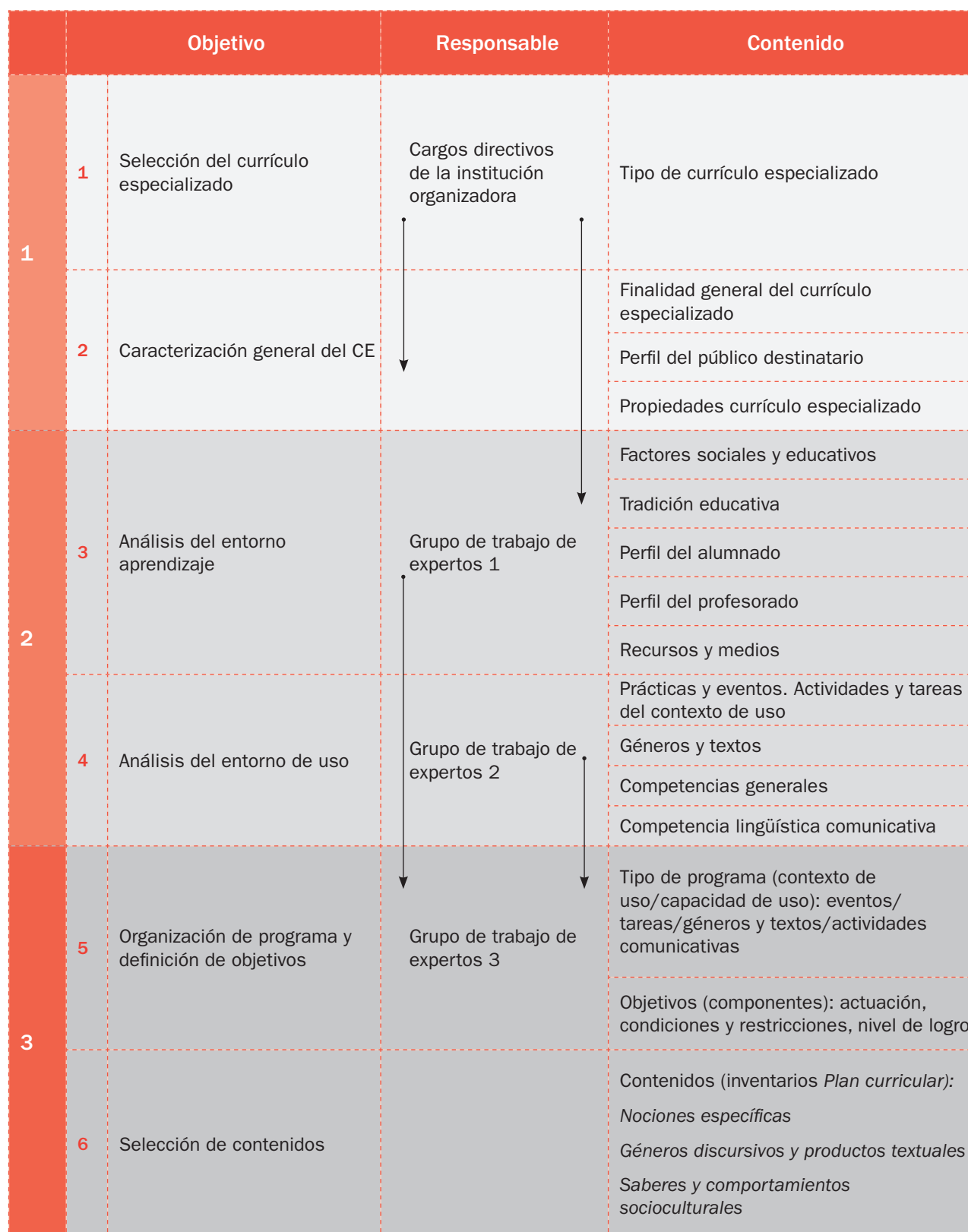


Tabla 1. Diagrama del proceso de elaboración de un currículo especializado

## Fase 1. Decisiones previas

*Paso 1. Selección del tipo de currículo*

*Paso 2. Caracterización general del currículo*



## Fase 1. Decisiones previas

Antes de la elaboración propiamente dicha del currículo especializado conviene definir y describir a grandes rasgos sus características generales: los fines que persigue, el público al que se dirige y las formas de organización que adoptará. A este propósito responden los procedimientos que se ofrecen en esta primera fase de la *Guía*.

Esta fase consta de dos pasos:

- Paso 1. Selección del tipo de currículo que se desea implantar.
- Paso 2. Caracterización general del currículo especializado.

### *Instancias que intervienen en la fase 1*

En esta fase intervienen, o pueden intervenir, de forma simultánea o sucesiva, las siguientes instancias, bajo la dirección de la primera de ellas:

- Responsables académicos y gestores de la institución promotora del currículo.
- Delegación del equipo responsable de la fase 2.
- Representantes de la comunidad a la que va dirigido.

La gran heterogeneidad de situaciones que pueden darse no permite presentar aquí una lista concreta de los representantes a que se alude en la lista anterior. A título de ejemplo se exponen a continuación tres casos imaginarios:

### *Muestras y ejemplos*

#### *Ejemplo para cursos de ELH:*

- Miembros destacados o líderes de la comunidad.
- Profesionales de instituciones relacionadas con la formación y la escuela: profesores, administradores escolares, etc.
- Representantes de asociaciones diversas (padres de alumnos, mundo cultural...).
- Etc.

#### *Ejemplo para cursos de Formación ocupacional 2:*

- Representantes de asociaciones empresariales.
- Representantes de asociaciones laborales (gremios, sindicatos).
- Profesionales en ejercicio que han alcanzado la competencia necesaria en ELE.
- Especialistas en ELE: profesores, autores de materiales.
- Etc.

#### *Ejemplo para cursos de Formación ocupacional 3:*

- Profesionales en ejercicio que han alcanzado la competencia necesaria en ELE, o en otras lenguas extranjeras.
- Profesionales nativos de español con los que van a relacionarse los destinatarios del currículo especializado.
- Especialistas en ELE.
- Etc.

## Paso 1. Selección del tipo de currículo

Conviene definir con la mayor precisión posible el tipo de currículo especializado que se desee diseñar. A este propósito, puede servir de ayuda la tabla 2, en la que se establece una taxonomía de currículos especializados basada en dos ejes: la situación de aprendizaje y la situación de uso.

*Situación de aprendizaje: contexto particular de aquellos que sigan un currículo especializado. Situación de uso: contexto en el que se comunicarán.*

- a) Por *situación de aprendizaje* se entiende el contexto particular en que se encontrarán quienes vayan a seguir un currículo especializado; este contexto contempla dos grandes ramas: la formación académica y la formación ocupacional. La primera puede ser no reglada o reglada (y esta, a su vez, incluye la infantil, la primaria, la secundaria y la universitaria). La segunda tiene tres categorías: la de los trabajadores manuales (operarios, empleados de hogar...: *Ocupación 1*); la de aquellos profesionales de grado medio que desarrollan su actividad predominantemente en puestos de atención al público, de sectores diversos (turismo, hostelería, enfermería...: *Ocupación 2*); y la de los profesionales liberales, académicos o de negocios (generalmente con un título de grado superior) que desarrollan su actividad entre sus iguales (*Ocupación 3*).
- b) Por *situación de uso* se entiende aquel contexto en el que se comunicarán en español los destinatarios del currículo especializado, y a cuyo fin este los prepara. Se distinguen tres categorías: español como lengua extranjera (ELE: el español no está presente en el medio social del contexto de uso), español como lengua segunda (EL2: el español es una de las lenguas habituales en ese medio social); español como lengua de herencia o familiar (ELH: el español forma parte de la historia familiar y cultural de los destinatarios del currículo especializado, si bien la lengua habitual o mayoritaria en el medio social es otra lengua).

Del cruce de estos dos ejes con sus respectivas subdivisiones surge el abanico de currículos especializados que se codifican en la tabla 2. En lo referente a la *formación ocupacional*, los distintos currículos especializados que allí quedan recogidos no son sino una muestra a título de ejemplo de los muchos que pueden darse; es evidente que en cualquier momento pueden surgir necesidades específicas distintas a las que recoge esta tabla. Del mismo modo, cabe suponer que en las columnas de la situación de uso pueden darse variaciones importantes que no quedan recogidas en ella. Será tarea de los miembros del grupo responsable de la caracterización del currículo especializado poner de relieve cualesquiera características importantes del mismo que ayuden a su mejor diseño y aplicación.

*Se distinguen el español como lengua extranjera, el español como lengua segunda y el español como lengua de herencia o familiar.*

Situación de aprendizaje				Situación de uso		
				ELE	EL2	ELH
Formación académica	Reglada	Escolar	Infantil	CE1.1	CE2.1	CE3.1
			Primaria	CE1.2	CE2.2	CE3.2
			Secundaria	CE1.3	CE2.3	CE3.3
		Superior	Negocios 1 (futuros profesionales)	CE1.4	CE2.4	CE3.4
			Estudiantes internacionales	CE1.5	CE2.5	CE3.5
	No reglada	Adultos		CE1.6	CE2.6	CE3.6
Formación ocupacional	Ocupación 1	Trabajadores manuales	Trabajo manual en empresas	CE1.7	CE2.7	CE3.7
			Trabajo manual doméstico	CE1.8	CE2.8	CE3.8
			Otros: ...	CE1.9	CE2.9	CE3.9
	Ocupación 2	Profesionales de atención al público	Turismo	CE1.10	CE2.10	CE3.10
			Hostelería	CE1.11	CE2.11	CE3.11
			Auxiliares de congresos	CE1.12	CE2.12	CE3.12
			Auxiliares de vuelo	CE1.13	CE2.13	CE3.13
			Enfermería y personal sanitario	CE1.14	CE2.14	CE3.14
			Otros: ...	CE1.15	CE2.15	CE3.15
	Ocupación 3	Negocios Profesiones liberales Expertos y asesores internacionales Etc.	Negocios 2 (formación en la empresa)	CE1.16	CE2.16	CE3.16
			Arquitectura	CE1.17	CE2.17	CE3.17
			Medicina	CE1.18	CE2.18	CE3.18
			Profesores universitarios visitantes	CE1.19	CE2.19	CE3.19
			Expertos internacionales	CE1.20	CE2.20	CE3.20
			Políticos y miembros de ONG	CE1.21	CE2.21	CE2.21
			Congresos y seminarios	CE1.22	CE1.22	CE1.22

Tabla 2. Tipología de currículos especializados

### *Objetivo*

En este paso se decide acerca del tipo de currículo especializado que se desea diseñar, a partir del reconocimiento de unas necesidades o demanda social, que en esta misma fase se caracterizan a grandes rasgos, y a partir de la voluntad o decisión de una determinada institución u organización de dar respuesta a esas necesidades.

### *Resultado*

Como resultado de esta primera fase se obtiene la *elección de un currículo especializado*, de entre los que figuran en la tabla 2 o, al ternativamente, uno que puede definirse a partir de las coordenadas de esa tabla.

### *Herramientas y procedimientos*

Para estos primeros pasos en el diseño y la aplicación de un nuevo currículo especializado puede servir de ayuda la tabla 2.

## *Paso 2. Caracterización general del currículo especializado*

El tipo de currículo especializado que habrá sido elegido en el paso 1 precisa de una caracterización general que establezca en términos concretos cuál es la finalidad general que persigue para el beneficio de la comunidad a la que se destina, qué miembros o grupos sociales de esa comunidad serán sus destinatarios directos, a qué perfil deberán responder los candidatos que deseen ser admitidos en el programa (edad, estudios previos, etc.), cuáles serán las grandes líneas directrices de este, etc.

### *Objetivo*

En este paso se definen a grandes rasgos las características generales del currículo elegido, que serán la base del trabajo de los análisis de los entornos que se llevarán a cabo en la fase 2.

### *Resultado*

Como resultado de este paso se obtendrá una *descripción del currículo especializado*, intermedia entre la definición establecida en el paso anterior y el desarrollo que se efectuará en la fase siguiente. En esa descripción:

- a) Se declarará la finalidad general del currículo especializado.
- b) Se trazará el perfil general de su público destinatario.
- c) Se fijarán los parámetros generales de tipo organizativo que regirán el currículo especializado.

## Herramientas y procedimientos

En el Anejo, para cada uno de los tres puntos en que se concreta el resultado de este paso se proporciona, a título ilustrativo, una ficha de trabajo:

- Ficha F1. La finalidad general del currículo.
- Ficha F2. Descripción del público destinatario.
- Ficha F3. Los parámetros generales del currículo especializado.
- Ficha F4. El plan de estudios.
- Ficha F5. La metodología de enseñanza y aprendizaje.
- Ficha F6. El sistema de acreditación y certificaciones.

## Muestras y ejemplos

La tabla 3a contiene ejemplos ilustrativos sobre el resultado de establecer el punto a) de los resultados previstos (finalidad general del currículo especializado) y la tabla 3b ejemplos del punto b) (perfil general del público destinatario) en tres currículos especializados diferentes: un currículo de ELE para el turismo, un currículo de EL2 para la enseñanza secundaria y un currículo de ELE para los negocios.

Tipo de currículo especializado (Elección del tipo de currículo según la tabla 2)	CE2.10 Turismo	CE 2.3 Secundaria (lengua de acogida)	CE 1.16 Negocios
Finalidad general del currículo especializado	<p>La finalidad de este currículo consiste en capacitar a profesionales del sector turístico para dar respuesta a las necesidades de atención en español a clientes de empresas de este sector.</p> <p>Más en particular, los profesionales a quienes va destinado el currículo desempeñan las siguientes actividades (seleccionar las que resulten apropiadas, en su caso añadir las que corresponda):</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– Guías turísticos.</li> <li>– Empleados de agencias de viajes.</li> <li>– Recepcionistas de hoteles.</li> <li>– Empleados de operadores turísticos.</li> <li>– Etc.</li> </ul>	<p>La finalidad de este currículo consiste en dar respuesta a las necesidades de un alumno que acaba de llegar a un país de habla hispana y se incorpora a la formación reglada. Entre estas necesidades figuran:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– Integrarse en un grupo-clase del centro y seguir las sesiones de las diversas materias.</li> <li>– Resolver asuntos cotidianos del centro, tanto académicos como disciplinarios y administrativos.</li> <li>– Integrarse socialmente en la comunidad escolar.</li> <li>– Etc.</li> </ul>	<p>Responder a las necesidades de profesionales que establecen relaciones comerciales con países de habla hispana. Por ejemplo:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– Capacitar al alumno para organizar y/o participar en ferias, salones y congresos, etc.</li> <li>– Participar y llevar a cabo negociaciones.</li> <li>– Comunicarse por escrito con empresas del ámbito hispano.</li> <li>– Etc.</li> </ul>

Tabla 3a. Finalidad general del currículo especializado



Tipo de currículo especializado (Elección del tipo de currículo según la tabla 2)	CE 2.10 Turismo	CE 2.3 Secundaria (lengua de acogida)	CE 1.16 Negocios
Perfil público destinatario	<p>Edad: 18–25 años (26–39; 40–50; etc.).</p> <p>Origen (país).</p> <p>Lengua materna (L1), y segundas lenguas (L2).</p> <p>Nivel de entrada en ELE: a partir de A1 o de B1 o C1, según el nivel de competencias que exigirán los futuros puestos de trabajo.</p> <p>Conocimiento de otras lenguas extranjeras: imprescindible / muy deseable / deseable (indicar en qué lengua o lenguas).</p> <p>Formación, estudios previos.</p> <p>Contactos con países de habla hispana: a nivel personal / nivel profesional.</p> <p>Estancias en países de habla hispana: imprescindible / muy deseable / deseable.</p> <p>Capacidad, nivel de autonomía para el aprendizaje de una LE: costumbre de aprender lenguas de modo autodidacta/experiencia en el aprendizaje en línea.</p>	<p>Edad: entre 14 y 18 años.</p> <p>Origen (país).</p> <p>Lengua materna (L1).</p> <p>Segundas lenguas (L2).</p> <p>Nivel de entrada en ELE: desconocimiento total de ELE / nivel A1/B1/B2...</p> <p>Conocimiento de otras lenguas extranjeras: cuántas / cuáles / nivel.</p> <p>Formación, estudios previos (convalidaciones, equivalencias; nivel de estudios en el país de origen.</p> <p>Estancias en otros países: vacaciones / visitas a familiares / residencia permanente y estudios.</p>	<p>Edad: 18–25 años (26–39; 40–50; etc.).</p> <p>Origen (país).</p> <p>Lengua materna (L1) y segundas lenguas (L2).</p> <p>Nivel de entrada en ELE: a partir de A1 o de B1 o C1, según el nivel de competencias que exigirán los futuros puestos de trabajo.</p> <p>Conocimiento de otras lenguas extranjeras.</p> <p>Formación, estudios previos.</p> <p>Estancias en otros países: vacaciones / visitas a familiares / residencia permanente por motivos profesionales / por estudios.</p> <p>Contactos profesionales con países de habla hispana: a nivel personal / mediante correspondencia / vía teléfono.</p> <p>Capacidad, nivel de autonomía para el aprendizaje de una LE: costumbre de aprender lenguas de modo autodidacta/experiencia en el aprendizaje en línea.</p>

Tabla 3b. Perfil del público destinatario

## Fase 2. Análisis de la situación de aprendizaje y del entorno de uso de la lengua

*Paso 3. Análisis de la situación de enseñanza y aprendizaje*

*Paso 4. Análisis del entorno de uso de la lengua*



## Fase 2. Análisis de la situación de aprendizaje y del entorno de uso de la lengua

En esta segunda fase se exploran empíricamente los contextos que resultarán ser cruciales para el desarrollo de un currículo especializado. A tal efecto, procede llevar a cabo el estudio de un determinado número de variables que, agrupadas en dos grandes áreas, corresponden a las dos columnas de la tabla 2:

- El entorno de aprendizaje.
- El entorno de uso.

El análisis de los entornos, entendido como el procesamiento sistemático de la información que se recaba, se lleva a cabo mediante un conjunto de procedimientos de recogida de datos que posteriormente se interpretan con el objetivo de extraer conclusiones que sirvan de base para la toma de decisiones. Para garantizar su eficacia, el análisis de los datos del entorno deberá responder a unas pautas generales de actuación, entre las cuales cabe destacar las siguientes:

- La pertinencia de los datos que se recaban, para evitar acumular información que no sea útil para la toma de decisiones.
- La claridad en las pautas que se dan para recabar la información, de manera que se facilite la labor de las personas que realizan el análisis.
- La precisión en los instrumentos que se utilizan para obtener información de las fuentes, de manera que se garantice el máximo aprovechamiento de los datos recabados.
- La coherencia en el tratamiento de los datos que se recogen y en las conclusiones que se extraen.
- La transparencia en el uso de los datos obtenidos.

En la implantación de un nuevo currículo especializado resulta perentorio establecer un orden de prioridades respecto a los datos que se van a recabar, de manera que puedan ir adoptándose las decisiones necesarias para la puesta en marcha del programa de enseñanza: estimación de las necesidades de profesorado, dotación de recursos materiales, determinación de la oferta de cursos, etc.

Los tres procedimientos principales para el análisis de los entornos son los siguientes:

- Cuestionarios.
- Entrevistas.
- Observaciones del contexto.

Los cuestionarios pertenecen a la categoría de los procedimientos deductivos<sup>15</sup>; pueden ser de respuesta abierta o de respuesta cerrada. Con ellos se obtienen datos cuantitativos, procedentes de un conjunto de fuentes y en respuesta a preguntas concretas y formuladas de antemano por los responsables del análisis. Los cuestionarios permiten

*El análisis de los entornos se hace mediante procedimientos de recogida de datos que se interpretan para tomar decisiones.*

15 Gillham, B. (2000), *Developing a questionnaire*. Londres: Continuum.

trabajar con un número importante de fuentes y pueden ser un método rápido y efectivo; sin embargo, la preparación de un cuestionario requiere saber de antemano cuáles son los temas que se van a incluir en él con el fin de corroborar, precisar, detallar o comprobar aquello que ya se conoce previamente. Este conocimiento de los temas se adquiere más fácilmente mediante las entrevistas.

*La observación del contexto permite comprobar si la información ya es lo suficientemente detallada.*

Las entrevistas pertenecen a la categoría de procedimientos inductivos. Pueden ser estructuradas, semiestructuradas o abiertas; en todas ellas es importante que el entrevistador, más que interrogar a los entrevistados, les dé voz para que aporten una información extensa y variada, incluso sobre aspectos no previstos por los responsables del análisis. Con la entrevista se obtienen datos cualitativos, procedentes de personas particulares, que pueden aportar una visión precisa y matizada de los contextos de aprendizaje y de uso de la lengua, de las prácticas y de los eventos que en ellos tienen lugar. Las entrevistas abiertas, es decir, aquellas en las que el entrevistador no tiene una lista previa y rigurosa de preguntas, sino que deja que el informante proporcione a su modo una serie de datos que le son desconocidos, son una fuente de información muy valiosa.

Con la observación del contexto se obtienen datos que podrían haber escapado a la atención de las personas que elaboren los cuestionarios y las entrevistas y de las que respondan a ellos, y que resulten ser de gran importancia para el conocimiento del entorno que se desea explorar. La observación del contexto permite también comprobar si la información de que se dispone ya es suficientemente detallada o bien tiene carencias que se pueden solventar fácilmente.

Como consecuencia de lo expuesto, es recomendable empezar el proceso con las entrevistas, continuarlo con cuestionarios y finalizarlo con las observaciones.

En los anejos de la Guía se aportan herramientas de trabajo consistentes en estos tres tipos de procedimientos.

### *Instancias que intervienen en la fase 2*

Las instancias que intervienen en esta fase constituyen sendos equipos de trabajo, responsables de cada uno de los dos pasos de que consta la fase. En el apartado dedicado a cada paso se indica la composición de estos equipos, así como la del grupo de expertos bajo cuya dirección trabajan.

## *Paso 3. Análisis de la situación de enseñanza y aprendizaje*

Las peculiaridades del medio social en el que tiene lugar el proceso de enseñanza y aprendizaje de una lengua condicionan en gran medida el desarrollo de ese proceso, por cuanto influyen directa o indirectamente en la forma en que los alumnos abordan la ejecución de las diversas actividades de aprendizaje. En efecto, cada sociedad ha desarrollado una particular forma de concebir y de llevar a cabo los procesos de enseñanza, y esta crea en los alumnos unas determinadas creencias y expectativas sobre

la multiplicidad de aspectos del proceso. De forma análoga, en toda comunidad social existen unas determinadas creencias y expectativas sobre lo que representan el conocimiento y el uso de una lengua, que también condicionan el proceso de aprendizaje.

La imagen que una determinada sociedad o comunidad tenga del mundo hispano y de su lengua y cultura es otro de los condicionantes del proceso de aprendizaje. En estrecha relación con este, la necesidad de aprender la lengua, los motivos personales que lleven a tomar la decisión de hacerlo, los incentivos de tipo laboral, profesional o académico que lo fomenten, las ventajas sociales que ello reporte, el nivel de esfuerzo que haya que realizar, etc., serán otros más de los condicionantes a que se está haciendo referencia.

Conviene averiguar, por tanto:

- a) Cuáles de esas peculiaridades del entorno de aprendizaje son pertinentes para el currículo especializado que se desea desarrollar.
- b) Cuáles resultan ya suficientemente conocidas e interiorizadas por los responsables del currículo.
- c) Sobre cuáles de ellas conviene indagar más en profundidad.

Mediante un conjunto de instrumentos (cuestionarios, entrevistas, etc.) un equipo de trabajo lleva a cabo el análisis del entorno de enseñanza y aprendizaje del nuevo currículo especializado. Los datos que facilitará este análisis pertenecen a tres grandes campos, cada uno de los cuales está conformado por un determinado número de áreas, como se expone a continuación:

#### I. Factores sociales y educativos:

- A. Imagen y papel de la lengua española en la comunidad.
  - 1. Presencia del español en instituciones, organismos, asociaciones o empresas del entorno (según proceda).
  - 2. Presencia del español en los medios de comunicación del entorno.
  - 3. Presencia de población hispanohablante en el entorno; perfil de esa población.
- B. Características de la política lingüística de la sociedad receptora del currículo.
- C. Aspectos generales de la enseñanza del español (tanto reglada como no reglada) que se consideren pertinentes para el desarrollo de este currículo.

#### II. Tradición educativa:

- D. Características de la cultura del aula.
- E. Tendencias y preferencias respecto al aprendizaje.
- F. Modelo predominante de profesorado: preparación, estilo de enseñanza.
- G. Perfil del alumnado meta: creencias, actitudes y expectativas respecto a la enseñanza y aprendizaje de lengua.

#### III. Recursos y medios para la enseñanza:

- H. Dotación bibliográfica.
- I. Equipos informáticos.
- J. Espacios destinados a la actividad docente.

La ficha F7 del Anejo (fase 2, paso 3) contiene una lista indicativa de preguntas para cada uno de estos factores.

### *Objetivo*

Conocer todas aquellas circunstancias que resulten ser relevantes para el desarrollo del currículo y que, en consecuencia, proporcionarán una base empírica para la toma de decisiones de orden metodológico.

### *Instancias que intervienen*

Un equipo de especialistas integrado por miembros que respondan a algunos de los siguientes perfiles:

- Expertos en enseñanza de ELE o en diseño curricular de lenguas.
- Profesores experimentados en otras materias, conocedores del entorno social y educativo.
- Expertos en análisis del discurso y en sociolingüística.
- Responsables académicos de la institución promotora del currículo.

### *Resultado*

El resultado de este paso consistirá en una *descripción detallada del entorno de aprendizaje* en el que se desarrollará el currículo especializado. Esta descripción contendrá datos relativos a las cinco áreas que se han expuesto más arriba: los factores sociales y educativos del entorno, la tradición educativa de la sociedad, el perfil de los alumnos destinatarios del currículo, el perfil del profesorado responsable del currículo y los recursos y medios pedagógicos de la institución promotora.

Con este resultado, los responsables de la fase 3 podrán tomar las decisiones más pertinentes para el logro de su cometido.

### *Herramientas y procedimientos*

Las condiciones de partida del grupo de trabajo responsable de este paso, en relación con el conocimiento del entorno, pueden ser muy dispares según los casos; asimismo, puede ser muy diferente la relevancia de cada uno de los diversos factores para los diferentes currículos. Por tales motivos, y con el fin de obtener los datos necesarios para realizar la descripción del entorno de aprendizaje, el grupo de trabajo se confecciona sus propios instrumentos mediante el siguiente procedimiento:

1. En primer lugar, decide acerca de la pertinencia de los datos de cada una de las cinco áreas anteriormente mencionadas para el currículo especializado particular (factores sociales y educativos, tradición educativa, perfil de los alumnos, perfil del profesorado y medios pedagógicos) y, en consecuencia, selecciona las áreas pertinentes y descarta las que no lo son (véase tabla 4).
2. Adecua, cuando resulta ser necesario, el contenido de las áreas seleccionadas al currículo especializado particular y eventualmente funde dos o más de esas áreas en una sola o bien desglosa un área en otras dos o varias.

3. Especifica, mediante la formulación de diferentes preguntas, los datos sobre los que se desea obtener información en cada una de las áreas seleccionadas como pertinentes (la ficha F4 del Anejo contiene una lista indicativa de estas preguntas).
4. Decide acerca del procedimiento más idóneo para la obtención de los datos propios de cada área (cuestionario, entrevista, observación) y de las personas o instancias donde se recabarán tales datos.
5. Prepara los cuestionarios y entrevistas que se haya determinado efectuar.

### *Muestras y ejemplos*

(Véase tabla 4)



El área a la que se refiere esta tabla corresponde a la percepción que el entorno social de los alumnos tiene de las culturas y sociedades de habla española. Se refiere también al papel de la lengua española en ese entorno social

	ELE para los negocios	EL2 para emigrantes	ELE enseñanza infantil
1. ¿Importante? ¿Por qué?	a) Imagen: sí. Influye en actitudes de alumnos: <ul style="list-style-type: none"> <li>– Hacia el aprendizaje.</li> <li>– En la comunicación con hablantes nativos.</li> </ul> b) Papel: sí. Posible refuerzo / obstáculo a los recursos de aprendizaje.	a) Imagen: sí, en su relación con la emigración. Decisiva en la comunicación entre nativos e inmigrantes. Dimensión intercultural. b) Papel: no. Evidente en sí mismo.	a) Imagen: sí, influye en actitudes hacia el aprendizaje y hacia el español. b) Papel: sí, puede ser muy heterogéneo.
2. Aspectos concretos que interesa conocer	a) Imagen: clichés, estereotipos y prejuicios sobre aspectos concretos: <ul style="list-style-type: none"> <li>– Escalas de valores en las relaciones profesionales (seriedad, cumplimiento de plazos y compromisos, fluidez en la comunicación...).</li> <li>– Convenciones en el trato profesional y social.</li> <li>– Etc.</li> </ul> Experiencias que los refuerzan o contradicen. b) Papel: presencia y función de la lengua española en los contextos profesionales (medios de información y publicidad, comunicación interna y externa de la empresa, etc.).	a) Imagen: clichés y estereotipos diversos. Prejuicios. b) Papel: no procede. Imagen: clichés y estereotipos diversos. Prejuicios.	a) Imagen: clichés, estereotipos y prejuicios sobre aspectos diversos de la vida personal, familiar y social de las comunidades de habla española. b) Papel: grupos y esferas en los que está presente, características de los mismos.
3. ¿Dónde se manifiestan?	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Medios de comunicación.</li> <li>– Opiniones de la calle.</li> <li>– Mundo de la empresa, comunicación interna y externa.</li> <li>– Materiales de enseñanza.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Medios de comunicación.</li> <li>– Opiniones de la calle.</li> <li>– Experiencias de los alumnos.</li> <li>– Materiales de enseñanza.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Medios de comunicación.</li> <li>– Opiniones de la calle.</li> <li>– Mundo del centro escolar.</li> <li>– Materiales de enseñanza.</li> </ul>

Tabla 4. Imagen y papel del español

## *Paso 4. Análisis del entorno de uso de la lengua*

El análisis del entorno de uso es el segundo de los análisis de los entornos. A diferencia del análisis del entorno de aprendizaje, abandona el contexto en el que se hallarán los destinatarios del currículo especializado durante su fase de formación para centrarse en aquel en el que se hallarán una vez finalizado el currículo y en el que habrán de comunicarse en español. Los temas que son el objeto de este análisis pertenecen a tres niveles de uso de la lengua (tal como se ha señalado en la introducción a esta *Guía*):

- Los eventos o actividades de comunicación social (y, en su caso, profesional), en los que los alumnos tomarán parte tras finalizar el currículo especializado.
- Los diversos *tipos de textos* que se manejarán en estos eventos, y sus propiedades (estructuras textuales, recursos expresivos, vocabulario y estructuras gramaticales, etc.).
- Los *géneros de discurso* a los que pertenecen esos textos y las características de la participación de los alumnos en ellos.

*Los propios aprendientes son considerados una fuente de información en el campo de las lenguas para fines específicos.*

En el análisis del entorno de uso es importante ir más allá de las intuiciones de los expertos en enseñanza de lenguas (profesores, especialistas en lingüística aplicada, etc.) y de las percepciones de los aprendices, para así obtener verdaderos datos de campo. El análisis precisa sustentarse en una base empírica que le confiera validez. A tal efecto es conveniente definir de antemano los siguientes elementos:

- Las unidades de análisis.
- Las fuentes donde obtener los datos.
- Los instrumentos para la obtención y registro de los datos.

En lo referente a la **unidad de análisis**, en esta *Guía* se adopta, con ligeras adaptaciones, el modelo de M. Long para el análisis de necesidades en la enseñanza de lenguas para fines específicos<sup>16</sup>, quien sugiere tomar la tarea como unidad de análisis. Las tareas son aquellas actividades prototípicas de los miembros de la comunidad de prácticas que los alumnos tendrán que realizar en el dominio en el que habrán de desenvolverse en español. Así entendida, la tarea se corresponde con el concepto de *evento comunicativo* que se ha definido en la introducción a esta *Guía*; y se compone de un conjunto de subtareas o pasos sucesivos, cada uno de los cuales conduce a la obtención de un resultado, que se integra en el logro del objetivo del evento (véanse al final de esta sección unas muestras ilustrativas de estas tareas y subtareas).

Las **fuentes de la información** son de tres tipos:

- Miembros de la comunidad de prácticas.
- Expertos conocedores de la comunidad.
- Especialistas en enseñanza de ELE (profesores, responsables de currículum, responsables de exámenes y certificados...).

<sup>16</sup> Long, M. H. (ed.) (2005), *Second Language Needs Analysis*. Cambridge; Nueva York: Cambridge University Press.

Los *miembros* de la comunidad de prácticas son aquellas personas con las que se relacionará en español el alumno de un determinado currículo especializado. Podrán conformar un grupo homogéneo, o bien un conjunto heterogéneo compuesto de subgrupos homogéneos; p. ej., un estudiante universitario en un programa de intercambios se relacionará de manera diferente con sus iguales (estudiantes universitarios del centro al que va destinado), con el personal de administración y servicios de ese centro, con el profesorado de los cursos que siga, con las autoridades académicas de ese centro, etc. Con los miembros de cada uno de esos grupos mantendrá una relación de igualdad y simetría, o bien de jerarquía y disimetría, de mayor o menor proximidad y formalismo, etc.

Muy frecuentemente se ha considerado a los propios aprendientes como miembros de la comunidad, por más que la suya sea una participación periférica o particular en las prácticas de la comunidad; y en calidad de tales han sido tomados como fuente de información en el campo de las lenguas para fines específicos. En efecto, es una práctica muy común la de elaborar un cuestionario que los alumnos rellenan el primer día de clase y, con sus respuestas, los profesores rectifican o acomodan un programa que previamente ya tiene establecido. Aun suponiendo que los estudiantes estén ya desenvolviéndose en el dominio discursivo al que está orientado el currículo especializado, este procedimiento es válido para que el profesorado conozca mejor las características de sus alumnos, pero no lo es para el análisis de necesidades, que se realizará con anterioridad a la organización de los cursos.

Los *expertos* conocedores de la comunidad son personas que, por la posición que ocupan en el seno de la comunidad, por su ocupación laboral o por su experiencia profesional poseen un conocimiento más vasto y profundo de la comunidad de prácticas, de sus rutinas, sus protocolos de actuación, sus convenciones y valores, etc. Estos expertos pueden responder, a su vez, a diversos perfiles: pueden ser personas pertenecientes a la comunidad o ajenas a ella, pueden ocupar en ella un puesto común o un lugar destacado, etc.

Los *especialistas* en enseñanza de ELE son profesionales del campo de la enseñanza de lenguas con un cierto grado de conocimiento de las características de la comunidad de prácticas, sobre cuyos componentes discursivos y lingüísticos pueden aportar información científica y práctica.

En cuanto a los **instrumentos**, véase lo ya expuesto en el paso anterior (cuestionarios, entrevistas, observación).

### *Objetivo*

Obtener información concreta y detallada sobre las diferentes situaciones de comunicación en las que se desenvolverá en su uso del español el alumnado destinatario del currículo especializado: el papel que desempeñará el alumnado en esas futuras situaciones, el tipo de relación que mantendrá con sus interlocutores, las actividades de uso de la lengua que tendrá que llevar a cabo, los textos con los que tendrá desenvolverse (y la forma de hacerlo: produciéndolos, recibiendo los), etc.

### *Instancias que intervienen*

Un equipo de especialistas integrado por miembros que respondan a los siguientes perfiles:

- Expertos en enseñanza de ELE.
- Expertos en análisis del discurso y en sociolingüística.
- Responsables académicos de la institución promotora del CE.

## Resultado

Una serie de *inventarios* correspondientes a las siguientes categorías:

1. Los *eventos* o prácticas discursivas sociales en que habrán de intervenir los participantes.
2. Las distintas *subtareas* que integran cada uno de los eventos.
3. Los distintos *tipos de texto* y los *géneros de discurso* a los que corresponden.
4. Las diversas *formas de participación* de los sujetos en los eventos, de acuerdo con los siguientes parámetros:
  - La *posición y función del alumno* (futuro usuario) en el desarrollo del evento.
  - Su *relación con el resto de participantes* en el mismo.
  - El perfil sociolingüístico de los interlocutores.
  - La *variedad del español* que usan.
  - La modalidad (oral, escrita, mixta o combinada) del discurso que llevará a cabo, así como la presencia de *otros sistemas semióticos* combinados con el lingüístico.
  - La *actividad de participación* en la comunicación textual por parte del alumno: recepción, producción, interacción, mediación.

Con la ayuda de estos resultados será posible establecer el último y más importante de los inventarios:

- Inventario de las *competencias generales y especiales* que el currículo especializado habrá de contribuir a desarrollar en los alumnos.

## Herramientas y procedimientos

Con el fin de obtener la información más completa y precisa posible sobre los eventos de una determinada comunidad de prácticas (profesional, académica, social...), conviene disponer de varios instrumentos y de varios informantes.

A continuación se propone una organización del trabajo conducente a la obtención de esta información; asimismo, para las distintas tareas relacionadas con este paso 4, se proporcionan diversas fichas (F8, F9, F10 y F11), que los usuarios de la *Guía* encontrarán en el Anejo.

Hay que tener presente que se desea obtener información en sucesivas capas o planos de los eventos:

- 1) En primer lugar, se necesita disponer de una *lista de eventos* tan completa como sea posible; además, esa lista debe estar jerarquizada a tenor de dos variables: la frecuencia de los eventos y la importancia o trascendencia que puedan tener lo que en ellos se lleve a cabo.
- 2) En segundo lugar, los eventos más frecuentes y los más trascendentes deben ser desglosados en las sucesivas subtareas de su desarrollo (lo que se obtenga al final de cada subtarea será lo que marque el límite entre subtareas).
- 3) En tercer lugar, se precisa un *análisis del evento en su globalidad y de sus subtareas integrantes*, que ponga de manifiesto: a) cuáles son los participantes, cuál la relación del alumno con ellos y la principal actividad del alumno en el evento y b) cuáles son los tipos de texto que se manejan en él.

## 1) Para la lista de eventos:

## Equipo de trabajo:

- Profesionales de la enseñanza de lenguas extranjeras y diseñadores del currículo especializado.
- Miembros de la institución responsable de la instauración del currículo especializado.

## Fuentes:

- Pares de los aprendices (personas que se hallan en la situación en que se hallará el aprendiz en su actividad en español).
- Conocedores expertos.
- Dado el caso, superiores jerárquicos responsables del área en la que se hallen los pares.

## Instrumentos:

- Entrevistas con los informantes.
- Cuestionarios a los informantes.
- Observación del contexto de la comunidad de prácticas (si procede).

## 2) Para la lista de tareas de un evento:

Seleccionados los eventos más frecuentes y los más trascendentes, se desglosarán en sus tareas o pasos sucesivos.

## Equipo de trabajo:

- Profesionales de la enseñanza de lenguas extranjeras y diseñadores del currículo especializado.

## Fuentes:

- Pares del aprendiz.
- Interlocutores del aprendiz.

## Instrumentos:

- Entrevistas con los informantes.
- Cuestionarios a los informantes.
- Observación del contexto de la comunidad de prácticas (si procede).

## 3) Para el análisis de un evento y de sus tareas:

## Equipo de trabajo:

- Profesionales de la enseñanza de lenguas extranjeras y diseñadores del currículo especializado.
- Especialistas en ELE.
- Especialistas en análisis del discurso.

## Fuentes:

- Documentación generada en fases anteriores del proceso.

## Instrumentos:

- El propio equipo de trabajo dispondrá de los instrumentos necesarios.

## *Muestras y ejemplos*

Se presentan a continuación las siguientes muestras:

**Muestra 1.** Inventarios de eventos para tres posibles currículos especializados:

Muestra 1a. Estudiante universitario en intercambios internacionales.

Muestra 1b. Español de los negocios.

Muestra 1c. Nuevos residentes.

**Muestra 2.** Inventarios de *subtareas* de un determinado evento:

Muestra 2a. Estudiante universitario en intercambios internacionales: evento «Sesión de seminario de investigación».

Muestra 2b. Formación ocupacional 1: evento «Participar en una feria».

Muestra 2c. Formación ocupacional 2: evento «Creación de una cuña publicitaria para televisión».

Muestra 2d. Nuevo residente: evento «Acudir a un centro de asistencia primaria».

**Muestra 3.** Inventarios de *textos y géneros* para un evento:

Muestra 3a. Estudiante universitario en intercambios internacionales: evento «Seminario de investigación».

Muestra 3b. Nuevos residentes: evento «Acudir a la consulta del médico».

Muestra 3c. Formación ocupacional 2: evento «Preparar un dossier de candidatura».

Muestra 3d. Formación ocupacional 2: evento «Creación de una cuña publicitaria para televisión».

**Muestra 4.** Fichas completadas de las formas de participación en los eventos:

Muestra 4a. Formación ocupacional 1: Guía turístico: evento: «Acto de recepción de un grupo de turistas».

Muestra 4b. Estudiante universitario en intercambios internacionales: evento «Seminario de investigación».

Muestra 4c. Formación ocupacional 2: evento «Entrevista con el responsable de Recursos Humanos de la empresa para obtener un puesto de trabajo».

**Muestra 5.** Inventarios de competencias en eventos:

Muestra 5a. Formación ocupacional 1: evento «Recepción del grupo de turistas».

Muestra 5b. Formación ocupacional 2: evento: «Buscar trabajo por sí mismo».

**Muestra 6.** Lista de las diferentes tareas en la creación de una cuña publicitaria para la televisión.

**Muestra 7.** Ejemplo de tareas y subtareas de un evento de la vida profesional de un currículo especializado de Formación ocupacional 2 («Buscar trabajo»).

Muestra 7a. Secuencia de pasos intermedios con sus correspondientes subtareas.

Muestra 7b. Secuencia de pasos intermedios o subtareas, con sus correspondientes resultados.

Muestra 7c. Textos y actividades correspondientes a cada uno de los pasos.

Muestra 7d. Estrategias y contenidos correspondientes al primer paso del evento.

*Muestra 1.*  
*Inventarios de eventos para*  
*tres posibles currículos especializados*

**Eventos:**

**1. Eventos propiamente académicos**

- a. Sesión de clase (magistral).
- b. Conferencia.
- c. Sesión de seminario de investigación<sup>(a)</sup>.
- d. Examen.
  - Oral.
  - Escrito.
- e. Entrevista de tutoría.
- f. Sesión de lectura de tesis, de memoria...
- g. Etc.

**2. Eventos administrativos**

- a. Matriculación en un curso.
- b. Gestiones relativas al expediente académico.
- c. Solicitudes (prórrogas, anulaciones...).
- d. Etc.

**3. Eventos sociales**

- a. Inauguración del curso.
- b. Celebraciones festivas.
- c. Etc.

<sup>(a)</sup> Véase este evento desglosado en subtareas en la Muestra 2a.

Muestra 1a. Currículo especializado: estudiante universitario  
en intercambios internacionales

**Eventos:**

- Elaborar una campaña de publicidad para el lanzamiento de un producto.
- Realizar un estudio de mercado para saber cuál es la viabilidad de un nuevo producto bancario.
- Crear una cuña publicitaria para la televisión<sup>(a)</sup>.
- Realizar el diagnóstico de una marca.
- Buscar y tratar de encontrar trabajo en una empresa.
- Realizar la presentación de una nueva gama de productos a los comerciales de la empresa.
- Elaborar un publrreportaje.
- Negociar las ventajas anexas al salario al obtener un nuevo puesto.
- Pronunciar un discurso con motivo de una celebración en la empresa.
- Gestionar las quejas de un cliente.
- Realizar un cuestionario para saber cuál es la percepción de un producto.
- Redactar un informe sobre los resultados de la implantación de un nuevo plan de comunicación interna de la empresa.
- Participar en una reunión del departamento de *marketing* de una empresa para decidir cuál será la estrategia de fidelización del cliente.

<sup>(a)</sup> Véase este evento desglosado en subtarefas en la Muestra 2c.

Muestra 1b. Currículo especializado: español de los negocios



**Eventos:**

- 1. Eventos en la esfera laboral<sup>(a)</sup>**
- 2. Eventos en la esfera pública<sup>(b)</sup>**
- 3. Eventos en la esfera familiar**
  - 3.1. En el campo de la salud
    - Acudir a un centro de urgencias
    - Acudir a un centro de asistencia primaria<sup>(c)</sup>
    - Acudir a una visita a un médico especialista
    - Acudir a una farmacia
  - 3.2. En el campo de la educación<sup>(d)</sup>
  - 3.3. En el campo de la vivienda<sup>(d)</sup>
  - 3.4. En el campo de...<sup>(d)</sup>

<sup>(a)</sup> No se desarrollan aquí, por ser propios de un currículo especializado ocupacional.

<sup>(b)</sup> No se desarrollan aquí, por ser propios de un currículo general.

<sup>(c)</sup> Véase este evento desglosado en subtareas en la Muestra 2d.

<sup>(d)</sup> En cada uno de estos campos se establecerá una lista de eventos, de manera análoga a como se ha establecido en esta muestra para el campo de la salud (Apartado 3.1).

**Muestra 1c. Currículo especializado: nuevos residentes**

*Muestra 2.*  
*Inventarios de subtareas*  
*de un determinado evento*

**Subtareas:**

**1. Preparación del tema, previa a la sesión**

- a. Selección de bibliografía.
- b. Consulta de la bibliografía seleccionada.
- c. Lectura y comprensión de diversos textos escritos.
- d. Escritura de documentos de apoyo.

**2. Realización de la sesión**

- a. Apertura de la sesión.
- b. Presentación del tema y los ponentes.
- c. Exposición del tema.
- d. Debate.
- e. Cierre de la sesión.

Muestra 2a. Estudiante universitario en intercambios internacionales.  
Evento: «Seminario de investigación»

**Subtareas:****Ponerse en contacto con la entidad organizadora**

- a. Indicar el interés por participar en el salón.
- b. Confirmar la participación en la feria.
- c. Enviar datos e información sobre la empresa participante para la elaboración de catálogos y otros documentos.

**Reservar una caseta**

- a. Informarse sobre ubicación, tamaño y precios de los distintas casetas.
- b. Seleccionar la opción más adecuada conforme a los deseos y posibilidades de la empresa.
- c. Confirmar/anular o cambiar la reserva del *stand*.
- d. Efectuar el pago de la reserva.

**Reservar un hotel para los participantes**

- a. Consultar listados de hoteles en la zona.
- b. Comparar ubicaciones y precios.
- c. Elegir la mejor oferta.
- d. Proceder a la reserva.

**Invitar a clientes y proveedores**

- a. Contactar con clientes y proveedores y anunciarles la celebración de la feria.
- b. Enviarles invitaciones.
- c. Reservar billetes y/o alquiler de coches para el desplazamiento de los participantes a la feria.

Muestra 2b. Formación ocupacional 1.  
Evento: «Participar en una feria»

**Subtareas:****1. Primera entrevista entre el cliente y el jefe de cuentas de la agencia de publicidad**

Conversación transaccional en la que:

- I. El cliente *expone* sus necesidades.
- II. El jefe de cuentas *pide aclaraciones y precisiones*, para determinar exactamente cuáles son las necesidades del cliente.
- III. El cliente *pide información* sobre el presupuesto aproximativo para la creación de la cuña publicitaria que desea.
- IV. El jefe de cuentas *da información* de modo muy aproximativo del presupuesto que el cliente necesita.
- V. Se *llega a un acuerdo* para la fecha de la presentación del proyecto al cliente.

**2. Reunión de trabajo entre el jefe de cuentas y el departamento estratégico**

- a. El jefe de cuentas:
  - I. *Transmite* las necesidades y los objetivos del cliente al equipo de creativos que se encargarán del proyecto.
  - II. *Describe* el producto que se va a anunciar y sus características.
  - III. *Explica* cuál es el público objetivo al que va dirigido.
  - IV. *Pide* al departamento de estrategia que elabore el concepto que servirá de base al equipo de creativos para desarrollar la parte creativa del anuncio.
  - V. *Informa* sobre la fecha de entrega de su parte del proyecto.
- b. Los representantes del departamento estratégico:
  - I. *Formulan preguntas* para asegurarse de que han comprendido bien el mensaje.
  - II. *Piden aclaraciones y precisiones*.
  - III. *Piden información* sobre el presupuesto del que disponen para realizar el encargo.

**3. Elaboración del concepto estratégico**

- a. Reuniones de trabajo de los representantes del departamento de estrategia en las que:
  - I. Se *exponen* las ideas de los miembros del equipo.
  - II. Se *expresan las opiniones* sobre las distintas ideas.
  - III. Se *llega a un consenso* sobre el concepto estratégico que se va a presentar.
- b. Se elabora un *informe escrito* en el que se expone y detalla el concepto creado para que los creativos de la agencia puedan empezar a trabajar en la creación de la cuña publicitaria.

**Muestra 2c. Formación ocupacional 2.**

Evento: «Creación de una cuña publicitaria para televisión»

**Subtareas:**

- 1. Pedir hora (por teléfono / acudiendo al centro de salud / por Internet / ... )**
  - a. Buscar y encontrar información necesaria en documentación apropiada (guías urbanas, folletos del ayuntamiento, páginas web...).
  - b. Mantener una conversación telefónica (con respuesta personal o informatizada).
- 2. Acceder a la consulta**
  - a. Leer el directorio de dependencias en el vestíbulo del centro de salud y encontrar la información necesaria.
  - b. Rellenar volantes y fichas en el servicio de recepción.
  - c. Mantener una breve entrevista con el personal de recepción.
  - d. Mantener una breve entrevista con el personal de enfermería.
- 3. Realización de la consulta**

Mantener una entrevista con el doctor.
- 4. Continuación (previsibles nuevos eventos)**
  - 4.1. Nueva petición de hora:
    - Para médico especialista.
    - Para pruebas y exploraciones (radiografías, analíticas...).
  - 4.2. Adquisición de la medicación en la farmacia.

Muestra 2d. Nuevo residente.  
Evento «Acudir a un centro de asistencia primaria»

### *Muestra 3.*

#### *Inventarios de textos y géneros para un evento*

##### **Textos:**

##### **1. Textos escritos:**

- a. Recepción
  - Listas bibliográficas.
  - Abstracts y resúmenes.
  - Reseñas de libros.
  - Índices y prólogos.
  - Artículo científico.
  - Capítulo de un libro.
- b. Producción
  - Guiones de la presentación.
  - Power Point.

##### **2. Textos orales**

- a. Producción
  - Alocución / ponencia (exposición *monogestionada*).
- b. Interacción
  - Debate (argumentación *plurigestionada*).

Muestra 3a. Estudiante universitario en intercambios internacionales.  
Evento: «Seminario de investigación»

**Textos:****Textos escritos****Recepción**

1. Lista de centros de salud con los servicios que prestan e instrucciones de actuación.
2. Directorio de dependencias en el vestíbulo del centro de salud.
3. Volantes y fichas en el servicio de recepción.
4. Recetas e instrucciones terapéuticas.

**Textos orales****Interacción**

1. Conversación telefónica (con respuesta personal o informatizada).
2. Conversación de trámites con el personal de recepción.
3. Conversación de entrevista con el personal de enfermería.
4. Conversación de consulta con el doctor.

Muestra 3b. Nuevos residentes.  
Evento: «Acudir a la consulta del médico»

**Textos:****Textos escritos****Recepción**

1. Distintos modelos de CV.
2. Instrucciones para elaborar un CV.
3. Consejos para evitar errores en un CV.
4. Planes de estudio del país para conocer equivalencias de títulos.
5. Modelos diferentes de cartas de presentación adaptados a las necesidades del candidato según se trate de:  
Respuesta a una oferta de trabajo / Carta de presentación.

**Producción**

1. Redacción de un CV personal.
2. Carta de presentación para acompañar al CV.

Muestra 3c. Formación ocupacional 2.  
Evento: «Preparar un dossier de candidatura»

**Textos:****Textos escritos**

Producción

- Informe escrito.

**Textos orales**

Recepción

- Exposiciones orales.

Producción

- Exposiciones orales.

Interacción

- Entrevista profesional.

Muestra 3d. Formación ocupacional 2.  
Evento: «Crear una cuña publicitaria para televisión»



Muestra 4.  
Fichas completadas de las formas de participación  
en los eventos

Forma de participación en el evento:

Otras personas que intervendrán en el evento

Número	Lugar	Tiempo
Varias	En presencia	En sincronía

Perfil sociolingüístico de estas personas

	Español	Otras lenguas		
		LA	LB	LC
Competencia general				
Como nativos	X		¿	¿
En L2		X		

Otras personas que intervendrán en el evento

Número	Lugar	Tiempo
Varias	En presencia	En sincronía

Perfil sociolingüístico de estas personas

Variedad del español: Diversas variedades geográficas

Posición del alumno en relación con ellas

Jerarquía	Relación	Función
No se aplica	Extraños	Servicio / Información

Modo/s de comunicación que utilizará/n prioritariamente

Lingüístico	Extra/Paralingüístico	Actividad
Oral	Espacios	Producción
	Mobiliario	Interacción
	...	Mediación

Muestra 4a. Formación ocupacional 1: Guía turístico.  
Evento: «Acto de recepción de un grupo de turistas»

**Forma de participación en el evento:****Otras personas que intervendrán en el evento**

Número	Lugar	Tiempo
<i>Varias</i>	<i>En presencia</i>	<i>En sincronía</i>

**Perfil sociolingüístico de estas personas**

	Español	Otras lenguas		
		LA	LB	LC
Competencia general				
<i>Como nativos</i>	X		¿	¿
<i>En L2</i>		X		

**Variedad del español:** *Diversas variedades geográficas*

**Posición del alumno en relación con ellas**

Jerarquía	Relación	Función
<i>Igualdad (compañeros)</i>	<i>Conocidos</i>	<i>Información científica</i>
<i>Superioridad (profesor)</i>		

**Modo/s de comunicación que utilizará/n prioritariamente**

Lingüístico	Extra/Paralingüístico	Actividad
<i>Oral</i>	<i>Disposición espacial</i> <i>(aula)</i>	<i>Producción</i> <i>Interacción</i>
<i>Escrito</i>	<i>Esquemas</i> <i>Gráficos</i> <i>Imágenes</i>	<i>Producción</i>

Muestra 4b. Estudiante universitario en intercambios internacionales.  
Evento: «Seminario de investigación»

Forma de participación en el evento:				
Otras personas que intervendrán en el evento				
Número	Lugar	Tiempo		
Varias	En presencia	En sincronía		
(dos como mínimo)				
Perfil sociolingüístico de estas personas				
	Español	Otras lenguas		
		LA	LB	LC
Competencia general				
Como nativos	X		¿	¿
En L2		X		
Variedad del español: Argentina				
Posición del alumno en relación con ellas				
Jerarquía	Relación	Función		
No se aplica	Extraños	Entrevista laboral		
Modo/s de comunicación que utilizará/n prioritariamente				
Lingüístico	Extra/Paralingüístico	Actividad		
Oral	Disposición espacial	Producción		
	(despacho)			
	Postura, gestualidad	Interacción		

Muestra 4c. Formación ocupacional 2.  
Evento: «Entrevista con el responsable de Recursos Humanos de la empresa para obtener un puesto de trabajo»

### *Muestra 5.*

#### *Inventarios de competencias en eventos*

**Competencias:****El alumno deberá ser capaz de:**

- a. Mantener una breve alocución de saludo y bienvenida a un grupo de clientes compuesto por hablantes nativos de español procedentes de diversos países.
- b. Transmitir las instrucciones e informaciones relativas a un programa de actividades (horarios, lugares, normas generales, etc.).
- c. Comprender preguntas de los interesados (y responder a ellas), relativas a los mismos temas.
- d. Comprender preguntas de los interesados (y responder a ellas), relativas a otros temas relacionados con la estancia en un país extranjero (salud, comunicaciones, convenciones y rutinas en los servicios públicos, etc.).
- e. Eventualmente, ayudarles a rellenar impresos y formularios (hotel, policía, etc.) necesarios para la estancia.

Muestra 5a. Formación ocupacional 1.  
Evento: «Recepción del grupo de turistas»

**Competencias:****El alumno deberá ser capaz de:**

- a. Leer y comprender el contenido de ofertas de trabajo en diversos soportes: prensa, Internet, tableros de anuncios.
- b. Conocer el léxico específico que caracteriza las ofertas de trabajo.
- c. Seleccionar la información que le interesa según necesidades propias: nombre y sector de la empresa, ubicación, condiciones y requisitos académicos y de experiencia profesional que se requieren del candidato, funciones del cargo, horarios, oferta retributiva, etc.
- d. Comprobar las equivalencias de sus títulos con los que exige la empresa.
- e. Reconocer la precisión o imprecisión de la lengua de la oferta para describir el puesto de trabajo y las condiciones que se ofrecen.
- f. Buscar información sobre la empresa que ofrece el puesto de trabajo en caso de no conocerla.

Muestra 5b. Formación ocupacional 2:  
Evento: «Buscar trabajo por sí mismo»

*Muestra 6.*  
*Lista de las diferentes tareas en la creación*  
*de una cuña publicitaria para la televisión*

Las diferentes tareas se presentan ordenadas cronológicamente, de acuerdo con la información facilitada por profesionales de una agencia de publicidad.

En la columna de la izquierda se halla la lista facilitada dada por los profesionales y en la de la derecha, un primer esbozo de los elementos de lengua que puede tener cada uno de ellos. Esta segunda visión es la que puede vertebrar un currículo especializado para convertirlo en posteriores actividades didácticas para al aula.

Comparación entre las posibles respuestas de un profesional entrevistado y esbozo de lo que el entrevistador quiere obtener en un análisis centrado en la lengua	
Creación de una cuña publicitaria para la televisión	Creación de una cuña publicitaria para la televisión (Desde el primer contacto con el cliente hasta la elaboración del concepto estratégico).
1. Entrevista con el cliente para determinar sus necesidades de la agencia de publicidad para desarrollar el concepto.	1. Primera entrevista entre el cliente y el jefe de cuentas de la agencia de publicidad  Conversación transaccional en la que:  I. El cliente <i>expone</i> sus necesidades.  II. El jefe de cuentas <i>pide aclaraciones y precisiones</i> , para determinar exactamente cuáles son las necesidades del cliente.  III. El cliente <i>pide información</i> sobre el presupuesto aproximativo para la creación de la cuña publicitaria que desea.  IV. El jefe de cuentas <i>da información</i> de modo muy aproximativo del presupuesto que el cliente necesita.  V. Se realiza una <i>primera negociación</i> sobre el presupuesto aproximado.  VI. Se <i>llega a un acuerdo</i> para la fecha de la presentación del proyecto al cliente.

<p><b>2. Elaboración del concepto estratégico.</b></p>	<p>2. Reunión de trabajo entre el jefe de cuentas y el departamento estratégico</p> <p>a. El jefe de cuentas:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li><i>Transmite</i> las necesidades y los objetivos del cliente al equipo de creativos que se encargarán del proyecto.</li> <li><i>Describe</i> el producto que se va a anunciar y sus características.</li> <li><i>Explica</i> cuál es el público objetivo al que va dirigido.</li> <li><i>Pide</i> al departamento de estrategia que elabore el concepto que servirá de base al equipo de creativos para desarrollar la parte creativa del anuncio.</li> <li><i>Informa</i> sobre la fecha de entrega de su parte del proyecto.</li> </ol> <p>b. Los representantes del departamento estratégico:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li><i>Formulan preguntas</i> para asegurarse de que han comprendido bien el mensaje.</li> <li><i>Piden aclaraciones y precisiones.</i></li> <li><i>Piden información</i> sobre el presupuesto del que disponen para realizar la cuña publicitaria.</li> </ol>
<p><b>3. Elaboración del concepto creativo.</b></p>	<p>3. Elaboración del concepto creativo</p> <p>Reuniones de trabajo de los representantes del departamento de estrategia en las que:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li><i>Se exponen</i> las ideas de los miembros del equipo.</li> <li><i>Se expresan las opiniones</i> sobre las distintas ideas.</li> <li><i>Se llega a un consenso</i> sobre el concepto creativo que se va a presentar.</li> <li><i>Se elabora un informe escrito</i> en el que se expone y detalla el concepto creado para que los creativos de la agencia puedan empezar a trabajar en la creación de la cuña publicitaria.</li> </ol>
<p>Quedan cinco pasos (del 4 al 8), que aquí se enumeran simplemente por sus nombres, pero se dejan sin desarrollo, dado que con los anteriores ha debido quedar suficientemente ejemplificado el procedimiento:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>Elaboración de un guión para la cuña publicitaria.</li> <li>Encargo a un ilustrador de un story board a partir del guión.</li> <li>Presentación del guión y del story board al cliente para su aprobación.</li> <li>Propuesta de desarrollo de la idea a un realizador de una productora.</li> <li>Encargo del rodaje y de la posproducción a la empresa productora de la cuña publicitaria.</li> </ol>	

*Muestra 7.**Ejemplo de tareas y subtareas de un evento de la vida profesional de un currículo especializado de Formación ocupacional 2 («Buscar trabajo»)*

Esta muestra se refiere al evento o tarea «Buscar trabajo». Se presentan, a título de ejemplo, una serie de desarrollos que permiten ver la aplicación práctica de algunos de los procedimientos de la Guía, especialmente en relación con el paso 4 de la fase 2 (secuencia de subtareas del evento e identificación de textos y actividades correspondientes) y con el paso 5 de la fase 3 (identificación de contenidos correspondientes al primer paso del evento).

Pasos	Subtareas
<b>1. ENCONTRAR OFERTAS DE TRABAJO</b> a) Alternativa 1: por sí mismo. b) Alternativa 2: mediante una ETT.	Consultar ofertas de trabajo 1. Seleccionar una ETT. 2. Entrar en contacto con la ETT.
<b>2. PREPARAR UN DOSIER DE CANDIDATURA</b>	1. Preparar y escribir el currículum vitae. 2. Preparar y escribir una carta de presentación.
<b>3. INFORMARSE SOBRE UNA EMPRESA</b>	1. Buscar información sobre una empresa.
<b>4. ENTREVISTARSE CON EL RESPONSABLE DE RECURSOS HUMANOS DE LA EMPRESA</b>	1. Concertar la entrevista. 2. Acceso al lugar de la entrevista. 3. Entrevista con el responsable de RR.HH.

**Muestra 7a.**

Secuencia de pasos intermedios con sus correspondientes subtareas



- 1.a) 1. Consultar ofertas de trabajo.  
Resultado: *lista de ofertas elegidas según las necesidades y el perfil propios.*
- 1.b) 1. Seleccionar una ETT.  
Resultado: *lista de datos para elegir la ETT adecuada al perfil propio.*
- 1.b) 2. Entrar en contacto con la ETT.
  - Por teléfono.  
Resultado: *contacto con la ETT elegida, e información proporcionada por esta.*
  - Por correo electrónico.  
Resultado: *contacto y respuesta.*
  - Mediante contacto personal.  
Resultado: *contacto personal y exposición de las propias competencias profesionales.*
- 2.1. Preparar y escribir el currículum vitae.  
Resultado: *documento con el CV personal.*
- 2.2. Preparar y escribir una carta de presentación.  
Resultado: *carta de presentación que acompañe al CV.*
- 3.1. Buscar información sobre una empresa  
Resultado: *datos sobre la empresa elegida en las ofertas de trabajo para preparar una entrevista.*
- 4.1. Concertar la entrevista  
Resultado: *cita para una entrevista.*
- 4.2. Acceso al lugar de la entrevista  
Resultado: *acceso al despacho del entrevistador.*
- 4.3. Entrevista con el responsable de RR. HH.  
Resultado: *contacto personal con el responsable de RR. HH. de la empresa y exposición de las propias capacidades y aptitudes para el puesto que se ofrece.*

## Muestra 7b.

Secuencia de subtareas, con sus correspondientes resultados

Subtareas	Textos	Actividades
Buscar y encontrar por sí mismo.	<b>Escritos:</b> Ofertas de trabajo en distintos soportes: prensa, Internet, tabloneros de anuncios.	a. Leer e interpretar las ofertas de trabajo para encontrar la información necesaria. b. Relacionar datos con necesidades propias.
Seleccionar una ETT.	<b>Escritos:</b> Listas, directorios, páginas web especializadas en ETT.	a. Leer y encontrar información necesaria para seleccionar una ETT. b. Relacionar datos con necesidades propias.
Entrar en contacto con la ETT. 1: por teléfono.	<b>Orales:</b> Conversación telefónica de contacto profesional.	Mantener la interacción oral: b) Indicando las propias necesidades. c) Solicitando datos, informando de las propias competencias. d) Buscando información sobre ofertas adecuadas.
Entrar en contacto con la ETT. 2: por correo electrónico.	<b>Escritos:</b> Mensaje de correo electrónico.	Escribir el contenido del mensaje para darse conocer y solicitar una entrevista.
Entrar en contacto con la ETT. 3: mediante contacto personal.	<b>Orales:</b> Entrevista profesional transaccional de primer contacto.	Mantener la interacción oral: a) Presentándose. b) Explicando el objetivo. c) Exponiendo las propias competencias profesionales. d) Pidiendo información. e) Eventualmente, concertando una cita ulterior.

Subtareas	Textos	Actividades
Preparar y escribir el currículum vitae.	<b>Escritos:</b> Historiales profesionales. Documentación con indicaciones y consejos para escribir un CV. Modelos de CV. Documentos sobre el país de destino (titulaciones, planes de estudio...).	a. Leer y comparar distintos modelos de CV, para decidir cuál es el apropiado a nuestras necesidades. b. Leer documentos con instrucciones para elaborar un CV. c. Leer documentos con consejos para evitar errores en un CV. d. Consultar los planes de estudio del país para conocer equivalencias de títulos. e. Redactar el CV, adaptado al país en el que se busca trabajo.
Preparar y escribir una carta de presentación.	<b>Escritos:</b> Cartas de presentación. Documentación con indicaciones para escribirla correctamente.	a. Leer y comparar distintos modelos de cartas de presentación y decidir cuál es la apropiada para nuestra candidatura según se trate de una respuesta a una oferta de trabajo o una carta de presentación. b. Consultar documentos para saber cómo disponer correctamente la carta. c. Leer documentos con consejos para escribir una carta de presentación que despierte el interés del posible empleador. d. Adaptar, si cabe, una carta de presentación existente. e. Redactar nuestra propia carta de presentación.
Buscar información sobre una empresa.	<b>Escritos:</b> Artículos de la prensa especializada en economía y empresa. Informes de organismos oficiales. Blogs, página web de la empresa. <b>Audiovisuales:</b> Reportajes audiovisuales y publirreportajes.	a. Leer e interpretar listas de datos de empresas de distintos sectores. b. Seleccionar datos que puedan ser útiles para la entrevista de trabajo.

Subtareas	Textos	Actividades
Concertar la entrevista.	<b>Orales:</b> Conversación telefónica. <b>Escritos:</b> Correspondencia profesional.	Interacción oral con negociación para llegar a un acuerdo sobre la fecha y la hora de la entrevista (o bien) Interacción escrita con: <ol style="list-style-type: none"> <li>Redacción de un correo electrónico o una carta con indicación de las disponibilidades horarias.</li> <li>Lectura de la respuesta al correo previo.</li> <li>Redacción de un mensaje electrónico o una carta con la aceptación o eventual modificación de la contrapropuesta de la empresa.</li> </ol>
Acceder al lugar de la entrevista.	<b>Orales:</b> Conversación transaccional con personal de recepción.	<ol style="list-style-type: none"> <li>Presentarse e indicar que se tiene una cita con responsables de persona.</li> <li>Comprender las indicaciones de recepción para dirigirse al despacho donde tendrá lugar la entrevista.</li> </ol>
Entrevista con el responsable de RR. HH.	<b>Orales:</b> Entrevista de tipo laboral como entrevistado.	Participar como candidato en una entrevista con el responsable de RR. HH. de la empresa que ofrece un puesto de trabajo y: <ol style="list-style-type: none"> <li>Presentarse.</li> <li>Exponer cuáles son nuestras competencias profesionales.</li> <li>Dar cuenta de nuestra formación y experiencia.</li> <li>Responder a las preguntas del jefe de RR. HH.</li> <li>Formular preguntas sobre el puesto al jefe de RR. HH.</li> <li>Preguntar cuándo se obtendrá una respuesta sobre la posible obtención del puesto.</li> <li>Despedirse.</li> </ol>

Muestra 7c.

Textos y actividades correspondientes a cada uno de los pasos del evento

## Muestra 7d.

## Contenidos correspondientes al primer paso del evento

**PASO 1: ENCONTRAR OFERTAS DE TRABAJO**

## Alternativa 1: Buscar y encontrar trabajo por sí mismo

1. Estrategias
  - Pragmáticas
    - Deixis
      - Fórmulas fijas en una página web especializada en ofertas de trabajo  
*Pincha / pulsa aquí*  
*Entra en tu cuenta personal*  
*Apuntarme*  
*Registra / Inserta tu CV*  
*Localiza tu oficina más próxima*
    - Modalización
      - Intensificación y refuerzo de los elementos del discurso: superlativos, elección de sustantivos y adjetivos, anteposición de los adjetivos...  
*Soluciones sólidas y rápidas*  
*Importante empresa textil*  
*Multinacional líder en su sector*  
*... con un atractivo plan de carrera*  
*... verdaderas perspectivas para el candidato*
    - Reconocimiento del registro y de su efecto sobre la precisión o la imprecisión en la descripción del puesto de trabajo.
  - Interculturales
    - Reconocimiento de los aspectos más valorados en el país de destino en relación con el puesto de trabajo, y contraste con los de la propia cultura.
    - Reconocimiento de los eufemismos y de su valor y uso («empleada de hogar» por «mujer de la limpieza» o «asistente»).
2. Conocimientos
  - Socioculturales
    - Conocer la equivalencia de las titulaciones propias con las del país de destino.
    - Conocer los canales de difusión de las ofertas de trabajo más frecuentes en el país (e incluso en el sector particular).
    - Conocer a grandes rasgos la legislación sobre derechos y deberes del trabajador (tipos de contratos y duración, remuneraciones, salario mínimo interprofesional, convenios colectivos, periodos de prueba...).
  - Nocifuncionales
    - Descripción de puestos y tareas, nivel número de personas a cargo.
    - Descripción del perfil profesional. Enumeración de cualidades personales.
    - Enumeración de condiciones para aspirar al puesto (titulación, experiencia, lugar de residencia, disponibilidad para viajar, conocimiento de lenguas, informática y programas específicos...).
    - Enumeración de las características retributivas (salario, ventajas anejas al salario, primas, porcentajes).
    - Interpretación / descripción del tipo de contrato (duración, horarios y jornada laboral...).

- Gramaticales
  - Indicativo / subjuntivo en las subordinadas de relativo:
    - Alguien que sepa español y portugués*
  - Frases nominales con elisión del verbo:
    - Incorporación inmediata*
    - Normalmente, viajes puntuales*
    - Disponibilidad total para viajar*
- Vocabulario
  - Sobre ofertas de trabajo
    - alta en la Seguridad Social*
    - capacidad de liderazgo (de negociación, de persuasión, de autonomía, de planificación)*
    - competencia valoradas*
    - consecución de objetivos*
    - dietas*
    - don de gentes*
    - dotes para la comunicación*
    - franja horaria*
    - gastos de desplazamiento*
    - incentivos*
    - incorporarse a*
    - jornada laboral*
    - logros*
    - periodo de prueba*
    - posibilidad de desarrollo profesional*
    - precisar*
    - primas*
    - puesto vacante*
    - pymes (pequeñas y medianas empresas)*
    - requerir*
    - resultados obtenidos*
    - retribución*
    - salario*
    - suelo fijo (variable, más comisión)*
    - turno rotativo*
    - ventajas anejas al salario*
    - ...
  - Adjetivos para referirse a los requisitos del candidato
    - ambicioso*
    - analítico*
    - constante*
    - flexible*
    - organizado*
    - proactivo*
    - versátil*
    - ...

- De las páginas web
  - buscar*
  - entrar*
  - nueva búsqueda*
  - registrarse*
  - volver a la lista*
  - ...
- Siglas y abreviaturas:
  - Admvas.: administrativas*
  - Aprox.: aproximadamente*
  - Cía.: compañía*
  - Coop.: cooperativa*
  - CV: currículum vitae*
  - Depto.: departamento*
  - ESO: Enseñanza Secundaria Obligatoria*
  - H/M: hombre o mujer*
  - Lcdo./a.: licenciado /-a*
  - Pref.: preferentemente*
  - Pymes: pequeñas y medianas empresas*
  - Ref.: referencia*
  - RR. HH: Recursos Humanos*
  - S. A.: Sociedad Anónima*
  - S. L.: Sociedad Limitada*
  - SS: Seguridad Social*
  - ...
- Neologismos y anglicismos
- Colocaciones: candidato estable (colaborador, ambicioso), dotes de liderazgo, etc.

## Fase 3. Elaboración del programa

*Paso 5. Organización del programa y definición de objetivos*

*Paso 6. Selección de contenidos*





## Fase 3. Elaboración del programa

Las fases 1 y 2 del procedimiento que se han descrito paso a paso en los capítulos anteriores conducen a la identificación de los rasgos definitorios del contexto de aprendizaje, así como a la caracterización de los géneros y textos pertinentes y de las competencias generales y comunicativas necesarias en los eventos de la comunidad discursiva en la que se prevé que vaya a desenvolverse el alumno. El resultado de las decisiones que se han ido adoptando a lo largo del procedimiento permite disponer de una serie de inventarios –eventos, tareas, tipos de textos, competencias y actividades específicas– en los que se recogen los elementos básicos que caracterizan el currículo especializado. Con este material como base, los usuarios de la *Guía* podrán concretar las especificaciones y orientaciones que conformen el programa de actuación pedagógica con respecto a un ámbito especializado concreto. El programa, por tanto, entendido como un plan de trabajo para un curso o una serie de cursos, trasladará los elementos específicos identificados y desarrollados en las fases 1 y 2 a un plan detallado de enseñanza, que podrá variar en función de las características de los alumnos y de las circunstancias específicas de cada situación particular de enseñanza y aprendizaje. De este modo, de un mismo currículo especializado podrían derivarse diferentes programas o planes pedagógicos que, si bien parten de unas mismas bases en cuanto a la caracterización general del currículo (paso 2 de la fase 1) y al análisis de la situación de aprendizaje y del entorno de uso de la lengua (pasos 3 y 4 de la fase 2), pueden requerir un modo particular de organización del plan de trabajo o un tratamiento específico en cuanto a la definición de los objetivos y la selección de los correspondientes contenidos.

Puede decirse, por tanto, que la labor sustancial de caracterización del currículo especializado es la que se desarrolla de acuerdo con el procedimiento de las fases 1 y 2. Se ha considerado oportuno, no obstante, incluir una fase 3, entendida más como orientaciones de carácter general que como pautas de procedimiento, por la utilidad que pueda tener para quienes deban diseñar una propuesta de planificación curricular que incluya distintos niveles de concreción en función de las necesidades prácticas del público destinatario. Esta fase incluye, además, referencias al *Plan curricular* del Instituto Cervantes y al *MCER* del Consejo de Europa que pueden resultar de interés para situar o completar las especificaciones de objetivos y contenidos de un currículo especializado concreto.

Hay que tener en cuenta, como se ha indicado más arriba (véase *Introducción, Conceptos básicos*), que la *Guía* posibilita el análisis de las necesidades objetivas o de uso que corresponden a las situaciones comunicativas en que habrán de desenvolverse finalmente los alumnos, pero no de las necesidades de aprendizaje o subjetivas, ya que se parte de la idea de que la respuesta a estas necesidades será similar a la que pueda adoptarse con respecto a los cursos generales de lengua, por lo que el tratamiento de estas necesidades no constituye el objeto específico de la propuesta que se presenta en este documento. De este modo, es la caracterización del uso particular de la lengua que requieren los alumnos para desenvolverse en determinadas comunidades discursivas, así como las capacidades que este uso requiere, lo que constituye el hecho diferencial de un currículo especializado y lo que condiciona la identificación de sus objetivos y de la mayor parte de su contenidos.

No obstante, como pauta de orientación, el paso 2 de la fase 1, además de proporcionar indicaciones para la caracterización general del currículo y el perfil general del público destinatario, remite a una serie de fichas en el Anejo que incluye la caracterización del enfoque metodológico (ficha 5) y de los criterios de acreditación y certificación (ficha 6). En relación con estas fichas, y para obtener una información más detallada sobre las opciones que es oportuno considerar a la hora de enfocar la metodología y los procedimientos de evaluación más adecuados, el usuario de la *Guía* puede consultar los capítulos 6, 7 y 9 del *MCER*, que proporcionan un análisis sistemático de los aspectos más significativos que deben considerarse a este respecto.

Dado que la información que se facilita en la *Guía* pretende resultar útil para el diseño de cualquier tipo de currículo especializado, el carácter de las orientaciones que se facilitan en la fase 3 es, necesariamente, de tono muy general, por lo que deberá complementarse con estudios y repertorios específicos de uno u otro componente una vez seleccionado un tipo concreto de currículo especializado.

Esta fase consta de dos pasos:

- Paso 5. Organización del programa y definición de objetivos.
- Paso 6. Selección de contenidos.

### *Instancias que intervienen en la fase 3*

En esta fase intervienen las siguientes instancias, bajo la coordinación de la primera de ellas:

- Responsables académicos de la institución promotora del currículo.
- Equipo de profesores o una delegación de ellos.

## *Paso 5: Organización del programa y definición de objetivos*

A la hora de diseñar un programa concreto una primera decisión es identificar la unidad de organización que permitirá articularlo.

El procedimiento descrito en las fases 1 y 2 de la *Guía* ha permitido realizar un análisis sistemático de los factores de la situación de enseñanza y aprendizaje, así como la caracterización de los elementos del entorno de uso. Como resultado de esta caracterización se identifican en el paso 4 de la fase 2 una serie de inventarios que corresponden a las siguientes categorías:

- a) Los *eventos* o *tareas* que se hayan identificado en cada currículo.
- b) Las *subtareas* correspondientes a cada uno de los eventos o tareas.
- c) Los *textos* y/o los *géneros* identificados en cada evento.
- d) Las *actividades comunicativas*, en términos de lo que el alumno será capaz de hacer, correspondientes a las distintas *competencias* identificadas en cada currículo.

De acuerdo con las indicaciones del MCER<sup>17</sup> con respecto a su propio modelo descriptivo del uso de la lengua, cualquiera de los componentes del modelo –las competencias, las actividades comunicativas, los ámbitos, las estrategias, las tareas, etc.– puede constituirse en eje de los objetivos de aprendizaje y servir de base, por tanto, para la articulación de un programa. Esta decisión queda, en definitiva, a criterio de los responsables de la elaboración del programa, que adoptarán el enfoque más adecuado en función del análisis que hagan de las circunstancias del entorno, las necesidades y expectativas de los alumnos o los factores relevantes de cada situación de enseñanza y aprendizaje en particular. Este planteamiento es aplicable al caso de los currículos especializados que se plantean en la presente *Guía*, de manera que podría articularse el programa a partir de uno u otro de los distintos elementos que configuran los inventarios identificados en el paso 4.

La decisión de articular el programa en función de las *tareas* o los *eventos* identificados en un currículo especializado concreto llevaría a la formulación de objetivos que fueran el resultado del análisis sistemático de tales eventos. Una definición de objetivos a partir de este análisis sería, necesariamente, de tono muy general y requeriría un mayor grado de concreción para poder facilitar enunciados de objetivos que fueran útiles desde el punto de vista pedagógico. Esta concreción puede llevarse a cabo mediante la identificación de las *subtareas* correspondientes a cada evento, o bien mediante la identificación de determinados textos o géneros, relevantes en cada uno de los eventos, que se constituirían en el eje de la programación. En este caso, el análisis que llevaría a la identificación de los objetivos se centraría en la caracterización propiamente dicha del *contexto de uso* en el que está previsto que vaya a desenvolverse el alumno. Un enfoque alternativo consistiría en partir de las competencias y actividades comunicativas del alumno, es decir, de la descripción de la *capacidad de uso* de la lengua que habrá de alcanzar el alumno en cada estadio del programa, en la línea de las *escalas de descriptores ilustrativos* del MCER, si bien, en el caso de los currículos especializados, no se partiría de una descripción general del uso de la lengua sino de la descripción específica de las actividades comunicativas relevantes en los eventos identificados.

*Cualquiera de los componentes del modelo descriptivo puede ser eje de los objetivos de aprendizaje.*

La opción que se adopte como eje para articular el programa dependerá, básicamente, de los requerimientos a los que deba responder el currículo especializado. Estos requerimientos pueden provenir de la institución educativa responsable de aplicarlo, de las características de los ámbitos –profesional o académico, por ejemplo– en los que se prevea que habrá de desenvolverse el alumnado, de las necesidades y expectativas de los alumnos o incluso de la oportunidad de dar publicidad a los cursos con arreglo al enfoque que sea habitual en un entorno social determinado. No obstante, sea cual sea el eje de articulación, el conjunto de los elementos que conforman las especificaciones del programa deberá estar relacionado. Cabe prever, incluso, la posibilidad de que, a lo largo del desarrollo de un currículo determinado, el eje de articulación de los distintos programas pueda variar y adaptarse a las circunstancias y a los requerimientos de cada fase de evolución.

17 Consejo de Europa (2001), *op. cit.*, pp. 133 y ss.

Si los usuarios de la *Guía* optan por configurar el programa utilizando los *eventos* o las *tareas* como eje de articulación pueden disponer de una amplia bibliografía, desarrollada en los últimos veinte años, en la que se proporcionan, según distintos modelos de desarrollo, reflexiones sobre la fundamentación conceptual y pautas para llevar a cabo el diseño y la gradación de dificultad de las tareas a medida que se avanza en el programa<sup>18</sup>. Una visión de conjunto de estos aspectos se incluye en el capítulo 7 del *MCER*, que presenta, por una parte, una descripción de las tareas a partir de la distinción inicial entre las tareas «de la vida real» o «finales», que se identifican a partir de las necesidades de los alumnos en los ámbitos relevantes, y las denominadas tareas «pedagógicas», que se basan en la naturaleza interactiva y en la inmediatez que son características del aula. Tanto uno como otro tipo de tareas son *comunicativas* en la medida en que exigen que los alumnos comprendan, negocien y expresen significados con el fin de alcanzar un objetivo comunicativo. A la hora de desarrollar un programa basado en tareas es importante tener en cuenta que, como advierte el *MCER*, «habrá que ir manteniendo un equilibrio entre la atención que se presta al significado y a la forma, a la fluidez y a la corrección, a la hora de seleccionar y secuenciar las tareas, de tal modo que se pueda facilitar y apreciar correctamente tanto la realización de la tarea como el progreso en el aprendizaje de la lengua» (*op. cit.*, p. 156).

Dado que la articulación de un programa basado en las tareas implica un análisis centrado en el aprendizaje más que en la descripción del sistema de la lengua, un factor importante en su desarrollo es la consideración de los niveles de dificultad de las tareas y su adecuada gradación. El *MCER* proporciona un completo análisis descriptivo de los factores que deben tenerse en cuenta a este respecto, tanto los que afectan al alumnado –factores cognitivos, afectivos y propiamente lingüísticos–, como los que tienen que ver con las condiciones y restricciones que conllevan las tareas de aula dependiendo del tipo de tarea de que se trate –el apoyo, el tiempo, las condiciones físicas, los participantes, etc.–. En la tabla 5 se ofrece un resumen de estos factores, de acuerdo con el esquema que proporciona el *MCER*.

18 La Biblioteca del profesor de español del Centro Virtual Cervantes incluye, entre otras antologías de textos de didáctica del español, una dedicada al enfoque por tareas, en la que el lector podrá encontrar artículos que desarrollan las bases y los problemas básicos de este enfoque. Ver: [http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/antologia\\_didactica](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/antologia_didactica).

Competencias y características del alumnado	Condiciones y restricciones de la tarea	
	Tareas de interacción y expresión	Tareas de comprensión
<p><b>Factores cognitivos:</b></p> <ul style="list-style-type: none"><li>– Familiaridad de la tarea.</li><li>– Las destrezas (organizativas, interpersonales, destrezas y estrategias. de aprendizaje, interculturales).</li><li>– Capacidad de enfrentarse a los requisitos de la tarea.</li></ul> <p><b>Factores afectivos:</b></p> <ul style="list-style-type: none"><li>– Autoestima.</li><li>– Implicación y motivación.</li><li>– Estado físico y emocional del alumnado.</li><li>– Actitud.</li></ul> <p><b>Factores lingüísticos:</b></p> <ul style="list-style-type: none"><li>– Riqueza del vocabulario.</li><li>– Corrección gramatical y léxica.</li><li>– Fluidez, flexibilidad, precisión.</li></ul>	<p><b>Apoyo:</b></p> <ul style="list-style-type: none"><li>– Grado de contextualización que se facilita.</li><li>– Grado de ayuda lingüística.</li></ul> <p><b>Tiempo:</b></p> <ul style="list-style-type: none"><li>– Para la preparación.</li><li>– Para la ejecución.</li><li>– Duración de los turnos de intervención.</li><li>– Duración de la tarea.</li></ul> <p><b>Objetivo:</b></p> <ul style="list-style-type: none"><li>– Convergencia o divergencia del objetivo de la tarea.</li><li>– Actitud de los alumnos y del profesor ante los objetivos.</li></ul> <p><b>Carácter predecible o impredecible de la tarea</b></p> <p><b>Condiciones físicas</b></p> <p><b>Participantes:</b></p> <ul style="list-style-type: none"><li>– Colaboración del interlocutor.</li><li>– Características del habla de los interlocutores.</li><li>– Visibilidad de los interlocutores.</li><li>– Competencias generales y comunicativas de los interlocutores.</li></ul>	<p><b>Apoyo:</b></p> <ul style="list-style-type: none"><li>– Fase preparatoria.</li><li>– Instrucciones para realizar la tarea.</li><li>– Distribución en grupos.</li></ul> <p><b>Características del texto:</b></p> <ul style="list-style-type: none"><li>– Complejidad lingüística.</li><li>– Tipo de texto.</li><li>– Estructura del discurso.</li><li>– Presentación física.</li><li>– Longitud del texto.</li><li>– Interés para el alumno.</li></ul> <p><b>Tipo de respuesta requerido</b></p>

Tabla 5. Dificultad de la tarea  
(elaborada a partir del texto del apartado 7.3 del MCER, pp. 158 y ss.)



Los factores recogidos en la tabla 5 permitirán disponer, como indica el MCER, de «criterios y opciones para seleccionara tareas y, en su caso, manipular sus parámetros con el fin de modificar el nivel de dificultad de la tarea para adaptarlo a las diferentes competencias y características de los alumnos (capacidad, motivación, necesidades, intereses)» (MCER, *op. cit.*, p. 165). De este modo podrán desarrollarse los enunciados de los objetivos de las distintas tareas y subtareas que se prevea incluir en el programa. La formulación de objetivos en función de las tareas «tiene la ventaja, también para el alumno, de identificar en términos prácticos cuáles son los resultados esperados y puede también desempeñar un papel motivador a corto plazo a lo largo del proceso de aprendizaje» (*op. cit.*, p. 136).

Si se opta por articular el programa en torno a los *géneros* y los *textos* identificados en aplicación del procedimiento descrito en las dos primeras fases de la *Guía*, la lógica interna de la organización de cualquier plan pedagógico se centrará en la naturaleza misma de los textos y de los géneros que hayan sido previamente identificados. No es posible, por tanto, establecer un criterio previo de organización a este respecto, ya que las posibilidades de tipología textual pueden ser muy diferentes de un currículo especializado a otro. No obstante, como ya se adelantó en la Introducción a propósito de las categorías relacionadas con el uso de la lengua, el inventario *Géneros discursivos y productos textuales* que proporciona el *Plan curricular*<sup>19</sup>, aun habiendo sido concebido como parte del currículo de español para el diseño de cursos generales y no especializados, puede resultar útil como referencia de carácter general a la hora de situar los distintos géneros en la serie de niveles o cursos que articulan un programa. Hay que tener en cuenta, en todo caso, que, si bien algunos de los géneros que se incluyen en las listas del *Plan curricular* pueden aparecer también en el análisis que se haga de los eventos comunicativos de uno u otro currículo especializado, habrá otros géneros y tipos de textos que serán propios o específicos de una comunidad discursiva particular, por lo que no aparecerán en el inventario.

El inventario *Géneros discursivos y productos textuales* presenta un tratamiento de distintos aspectos relacionados con el aprendizaje de los componentes discursivos que pueden describirse en los distintos géneros y en la tipología textual y, al igual que otros inventarios del *Plan curricular*, incluye la relación de los exponentes que corresponden a cada uno de los seis niveles de progresión curricular, en consonancia con los *niveles comunes de referencia* del MCER. El inventario incluye tres apartados, el primero de los cuales presenta una relación de los géneros que corresponden a cada uno de los niveles, con indicación de los géneros (orales y escritos) que han de ser capaces de producir los alumnos y aquellos otros que solamente han de comprender. En la tabla 6 se presenta, a título de ejemplo, la relación de géneros, organizados según el modo de transmisión (oral o escrita) y presentados en orden alfabético, correspondientes a los niveles C1 y C2 del *Plan curricular*.

19 Instituto Cervantes (2006), *op. cit.*, véase el capítulo 7 de cada uno de los tres tomos (primer tomo, niveles A1 y A2; segundo tomo, niveles B1 y B2; y tercer tomo, niveles C1 y C2).







C1	C2
Lista alfabética de géneros orales y escritos	
Chats	
Chistes	
Contratos	Contratos
	Convenios
Cuentos	
Cuestionarios	
Diccionarios y tesauros	
Informes	Informes
Instrucciones	
Libros de texto	
	Memorandos
Mensajes breves en foros virtuales, <i>blogs</i> (bitácoras)	
Novelas	
Obras de teatro	
Poemas	Poemas
Reseñas (periódicos, revistas...)	Reseñas (periódicos, revistas...)
	Textos jurídicos
Tiras cómicas y cómics	Tiras cómicas y cómics
Trabajos escolares y académicos	Trabajos escolares y académicos
– Composiciones escritas	– Composiciones escritas
– Ensayos	– Ensayos
– Monografías	– Monografías
– Exámenes	– Exámenes
– ...	– ...

Tabla 6. Relación de los géneros orales y escritos (por orden alfabético) de los niveles C1 y C2 del *Plan curricular del Instituto Cervantes*, pp. 315 y ss. (volumen C)

Como se indica en la Introducción al inventario, el criterio de clasificación de los géneros que se ha seguido ha sido la forma a través de la cual se transmite la lengua (oral, escrita); incluso en el caso de los géneros mixtos –aquellos que no son solo orales o escritos– se ha tenido en cuenta la vía por medio de la cual llegan a la audiencia. Por ejemplo, hay géneros para los que se emplea en exclusiva la lengua oral, como la conversación, y otros en los que solo se utiliza la lengua escrita, como las cartas; sin embargo, en ciertos casos los textos no son orales puros, porque están basados en un

escrito previo, o escritos puros, porque son reflejo de un texto oral. Otra clasificación posible consistiría en distribuir los géneros en función del ámbito social (personal, público, profesional y educativo) en el que se producen, dado que ese ámbito es determinante en el desarrollo del texto oral o escrito que se utilice en cada caso. Por ejemplo, el género *instrucciones*, aun con la misma función comunicativa, no se manifiesta de la misma forma en los cuatro ámbitos. No obstante, dado que algunos de los géneros identificados pueden aparecer dentro de los cuatro ámbitos y son, además, fácilmente reconocibles por el hablante, se ha obviado en el inventario este tipo de clasificación<sup>20</sup>.

La selección de los géneros que el alumno será capaz de manejar a medida que avanza en el programa serviría de base para situar la definición de los correspondientes objetivos. Estos objetivos, generalmente, se enunciarán teniendo en cuenta lo que se considere que los alumnos habrán de ser capaces de hacer al manejar uno u otro tipo de texto. De este modo, el análisis de los géneros permitiría establecer la lógica interna del programa, mientras que los enunciados de los objetivos se basarían en las actividades comunicativas de la lengua que el alumno puede realizar en relación con los distintos géneros seleccionados en cada currículo especializado. Se incluyen a continuación, como ejemplo de enunciados de objetivos relacionados con la capacidad de los alumnos para manejar textos, muestras de enunciados de objetivos de nivel –correspondientes a B1 y a B2–, tal como aparecen desarrollados en la documentación curricular del Instituto Cervantes (Objetivos de nivel, programa Intracentros):

#### Nivel B1

- Comprender las ideas principales de textos breves, sencillos y en registro neutro (cartas personales y comerciales, artículos de periódico, informativos radiofónicos, películas de acción, etc.), sobre temas cotidianos (trabajo, viajes, hechos de actualidad, etc.), siendo capaz de deducir por el contexto el significado de palabras desconocidas.
- Producir textos breves, sencillos y cohesionados (cartas personales y comerciales, presentaciones breves y ensayadas, etc.) sobre temas cotidianos (trabajo, viajes, hechos de actualidad, etc.), siendo capaz de resaltar los aspectos importantes con razonable precisión y de enlazar una serie de elementos breves en una secuencia lineal.

#### Nivel B2

- Comprender las ideas principales de textos complejos, concretos o abstractos, a ritmo normal (programas de televisión, entrevistas, debates, artículos, etc.) sobre temas generales, siendo capaz de identificar el estado de ánimo, el tono y el punto de vista del hablante.
- Producir textos claros y detallados (declaraciones, presentaciones ensayadas, entrevistas, cartas, etc.) sobre temas generales, siendo capaz de comunicar información detallada, transmitir cierto grado de emoción y comentar las noticias y puntos de vista enlazando ideas de forma coherente.

Las posibilidades de definir objetivos en un programa organizado a partir de la selección de géneros son diversas. Puede pensarse en objetivos relacionados con las tareas y subtareas que los alumnos puedan llevar a cabo en relación con un género o una serie

<sup>20</sup> Instituto Cervantes (2006), *op. cit.*, pp. 281 y ss.

de géneros. O pueden identificarse y definirse las estrategias que permitan realizar tareas o actividades comunicativas relacionadas con uno u otro género.

Otra posibilidad de articular el programa es, como se ha indicado más arriba, partir de la descripción de la *capacidad de uso* de la lengua que va alcanzando el alumno a medida que avanza en el programa, esto es, de la descripción de lo que el alumno es capaz de hacer mediante el uso de la lengua en términos de *actividades comunicativas*. La lógica interna del programa vendría determinada en función de la mejor actuación en una o más actividades de lengua específicas, de forma que los objetivos tienen relación con la comprensión, la expresión, la interacción o la mediación. Como advierte el MCER, «puede que el principal objetivo declarado al aprender una lengua extranjera sea conseguir resultados eficaces en las actividades de comprensión (escrita u oral), o en la mediación (traducir o interpretar) o en la interacción cara a cara». En estos casos, al definir los objetivos «es posible dar una mayor importancia a un aspecto que a otros y esta decisión, si es constante, afectará a todo el proceso: seleccionar el contenido y las tareas de aprendizaje, decidir y organizar la progresión y, en su caso, las medidas de recuperación, seleccionar el tipo de textos, etc.» (*op. cit.*, p. 134). Los objetivos, en este caso, se definirían de modo similar a como se hace en el currículo de cursos generales, si bien el tipo de actividades comunicativas vendría determinado por el ámbito profesional o académico concreto y por los eventos relevantes del currículo especializado.

*Objetivos de actuación: el nivel de logro, la actuación y las condiciones y restricciones.*

A la hora de definir los objetivos en términos de actividades comunicativas es importante tener en cuenta que, de acuerdo con los estudios que se han desarrollado en las últimas décadas a propósito de los tipos de objetivos y sus implicaciones, los denominados «objetivos de actuación o de conducta» requieren la identificación de distintos aspectos que, al relacionarse, constituyen el enunciado de cada objetivo particular. Los tres aspectos que tradicionalmente se han identificado en la bibliografía especializada en relación con los objetivos de actuación son la especificación del *nivel de logro*, la descripción de la *actuación* y las *condiciones y restricciones* en las que esta actividad se habrá de llevar a cabo. Con respecto a la *actuación*; el enunciado de un objetivo debe recoger aquello que se espera que el alumnado sea capaz de hacer mediante el uso de la lengua en un curso o nivel determinado del currículo<sup>21</sup>. Por su parte, las *condiciones y restricciones* indican las circunstancias externas en las que actúa el agente social en relación con una serie de variables como el grado de colaboración que obtiene de los interlocutores, la situación en que tiene lugar la comunicación o los apoyos con los que cuenta. El *nivel de logro*, finalmente, refleja el grado en que es considerada aceptable la actuación de los alumnos en cada nivel del currículo en relación con una serie de parámetros como la corrección, la fluidez, la coherencia y cohesión o la adecuación al contexto.

21 A este respecto, el esquema conceptual que ha seguido el Consejo de Europa, desde el planteamiento inicial del denominado *Threshold Level* (T-Level) en los años setenta, adaptado luego a las distintas lenguas europeas, fue organizar los objetivos a partir de la capacidad de los alumnos, en su papel de agente social, para actuar en transacciones, participar en interacciones sociales y desenvolverse con textos. En relación con estas tres grandes capacidades el documento europeo establecía los objetivos del alumno en cada uno de los niveles de progresión que iba alcanzando en su gradual dominio de la lengua.

En la tabla 7 puede verse un ejemplo de la aplicación de estos aspectos al enunciado de un objetivo del *Plan curricular* del Instituto Cervantes. El gráfico recoge los distintos aspectos o componentes del objetivo, los describe e identifica los elementos del enunciado general del objetivo que corresponden a cada uno de ellos. De modo similar puede procederse al elaborar los objetivos de programas derivados de currículos especializados.

«Solicitar datos sobre medios de transporte (tipo de billetes, frecuencia de servicio y condiciones de uso), en persona o por teléfono, siendo capaz de discutir sobre detalles con argumentos sencillos pero suficientemente claros, siempre que el nivel de lengua no sea especializado y el interlocutor coopere».		
Actuación	Condiciones y restricciones	Nivel de logro
Aquello que se espera que el aprendiz sea capaz de hacer:	<p>Circunstancias externas en las que actúa el agente social, en relación con:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– <i>Fuentes de información</i> a que se tiene acceso.</li> <li>– Grado de colaboración de los <i>interlocutores</i> y características de su discurso.</li> <li>– <i>Situación</i> en que tiene lugar la comunicación.</li> <li>– <i>Apoyos</i> con que se cuenta en transacciones, interacciones y el manejo de textos.</li> </ul>	<p>Grado de excelencia en la actuación del agente social, que es considerado aceptable en cada nivel.</p> <p>En relación tanto con <i>actividades comunicativas</i> y <i>estrategias</i> como con <i>competencias comunicativas</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– Corrección.</li> <li>– Coherencia y cohesión.</li> <li>– Adecuación.</li> <li>– Alcance (precisión, riqueza léxica).</li> <li>– Fluidez.</li> </ul>
Solicitar datos sobre medios de transporte (tipo de billetes, frecuencia de servicio y condiciones de uso).	<ul style="list-style-type: none"> <li>– En persona o por teléfono.</li> <li>– Medios de transporte de uso común.</li> <li>– La información corresponde a un nivel de lengua no especializado.</li> <li>– El interlocutor coopera.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Es capaz de discutir sobre detalles con argumentos sencillos, pero suficientemente claros.</li> <li>– Es capaz de actuar de acuerdo con las normas de cortesía más importantes.</li> </ul>

Tabla 7. Componentes de un objetivo

En relación con el *nivel de logro* no siempre es fácil establecer en el programa la adecuada progresión de los parámetros identificados. En los protocolos establecidos por el Instituto Cervantes para orientar la toma de decisiones de los equipos docentes en todo lo relacionado con la definición de objetivos de nivel a partir de los grandes objetivos de etapa del *Plan curricular* se presenta una pauta de progresión que puede resultar también útil a la hora de establecer los enunciados de los objetivos de un programa derivado de un currículo especializado. La tabla 8 recoge, a título de ejemplo, las especificaciones con respecto al nivel de logro y las condiciones y restricciones del nivel B1 del *Plan curricular*, elaboradas sobre la base de las indicaciones recogidas en relación con este aspecto en las escalas de descriptores ilustrativos del MCER.

Nivel de logro	Condiciones y restricciones
<p><b>Alcance</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– Posee un repertorio lingüístico suficientemente amplio como para tratar asuntos cotidianos y de su interés, aunque con dudas y circunloquios, siendo capaz de destacar los aspectos que considera importantes.</li> <li>– Realiza una amplia gama de funciones lingüísticas mediante los exponentes más frecuentes en registro neutro.</li> <li>– Las limitaciones léxicas provocan repeticiones y dificultades en la formulación, pero es capaz de adaptar palabras de su lengua materna y de utilizar palabras sencillas que significan algo parecido a lo que quiere transmitir, pidiendo a su interlocutor que las confirme o corrija.</li> <li>– Sabe inferir del contexto el significado de palabras y oraciones desconocidas cuando el texto trata de temas que le resultan conocidos.</li> </ul> <p><b>Corrección</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– Utiliza con razonable corrección un repertorio de fórmulas y estructuras habituales relacionadas con situaciones cotidianas.</li> <li>– Domina el vocabulario elemental, aunque comete errores importantes cuando expresa pensamientos complejos o aborda temas y situaciones poco frecuentes.</li> <li>– Tiene una pronunciación claramente comprensible, aunque a veces resulta evidente su acento extranjero y comete errores de pronunciación esporádicos.</li> <li>– Produce una escritura continua con ortografía, puntuación y estructuración suficientemente correctas como para ser habitualmente comprensible en toda su extensión.</li> </ul> <p><b>Coherencia y cohesión</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– Enlaza una serie de elementos breves, concretos y sencillos para crear una secuencia cohesionada y lineal.</li> <li>– Sabe cómo iniciar, mantener y terminar conversaciones sencillas cara a cara sobre temas cotidianos o de interés personal.</li> </ul> <p><b>Fluidez oral</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– Puede mantener un discurso de cierta longitud, aunque con pausas evidentes para ordenar y corregir cuestiones de gramática y léxico.</li> <li>– Realiza con razonable fluidez narraciones o descripciones sencillas, mediante una secuencia lineal de elementos.</li> </ul> <p><b>Adecuación</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– Actúa adecuadamente conforme a las normas de cortesía más importantes.</li> <li>– Utiliza el registro neutro para la realización de los exponentes más habituales de una amplia gama de funciones lingüísticas.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– La comunicación no se ve afectada cuando la articulación es clara y el registro utilizado es neutro.</li> <li>– La presencia de varios participantes en una reunión no impide que el alumnado pueda plantear su punto de vista, pero sí le resulta difícil participar en el debate.</li> <li>– En las interlocuciones con nativos hispanohablantes, los alumnos pueden necesitar pedir que estos les repitan palabras o frases.</li> <li>– Las presiones de tiempo merman la capacidad del alumnado para actuar oralmente o por escrito.</li> </ul>

Tabla 8. Especificaciones del nivel de logro, condiciones y restricciones para la definición de objetivos del nivel B1 (Instituto Cervantes, programa Intracentros, Proyecto curricular de centro)

## Paso 6: Selección de contenidos

Además de establecer el eje de articulación y definir los objetivos, el programa debe considerar la selección de los contenidos correspondientes. Aunque la selección de contenidos aparece como un paso posterior a la definición de los objetivos, es preciso puntualizar que el orden en el que se llevan a cabo los pasos de esta fase es meramente indicativo. Los inventarios establecidos en el paso 4 pueden servir de base para tomar decisiones en cuanto a la selección de los contenidos, sin que sea imprescindible haber definido previamente objetivos de uno u otro tipo. Hay especialistas que, de hecho, consideran que la definición de los objetivos es el último paso que debe acometerse en el diseño de un currículo.

El Consejo de Europa, tras la publicación en 2001 del *MCER*, estableció unas pautas de actuación que permitieran coordinar el trabajo de los equipos encargados de desarrollar, en cada una de las lenguas nacionales y regionales europeas, los inventarios de descripciones del material lingüístico y no lingüístico que el usuario de la lengua debía poner en juego al realizar las distintas actividades comunicativas incluidas en las llamadas *escalas de descriptores ilustrativos*<sup>22</sup>. En estas pautas se proponía el desarrollo de una serie mínima de inventarios –de funciones, nociones generales, nociones específicas y elementos gramaticales– en todos los niveles descritos y se sugería que, aquellos equipos que estuvieran en condiciones de hacerlo, desarrollaran también inventarios considerados opcionales o deseables, como los dedicados al tratamiento de la dimensión del discurso, la dimensión cultural o las destrezas fonéticas y de la entonación. El *Plan curricular* del Instituto Cervantes, que constituye el desarrollo para el español, en términos de objetivos y contenidos curriculares, de los descriptores por niveles de competencia del *MCER*, dio respuesta a este requerimiento del Consejo y presenta, además de la lista de objetivos generales, un total de doce inventarios de contenidos<sup>23</sup> desarrollados desde la perspectiva del uso general de la lengua. Esta serie de inventarios constituye, hasta la fecha, el repertorio más completo, para el español, de descripciones de material lingüístico y no lingüístico derivadas del *MCER*.

Aunque los contenidos de un currículo especializado se seleccionan sobre la base de la identificación de las necesidades específicas de los alumnos de cada tipo de currículo particular (fases 1 y 2), los inventarios de contenidos del *Plan curricular* suministran un repertorio de material, distribuido a lo largo de los seis niveles del *MCER*, que permite disponer de aquellos exponentes que correspondan a ámbitos de actuación que, sin ser los específicos del currículo especializado de que se trate, cubren también necesidades comunicativas de sus potenciales usuarios. Así, por ejemplo, aunque los contenidos específicos de un currículo de fines académicos se centren en las necesidades

22 Estas pautas fueron desarrolladas por el Departamento de Política Lingüística del Consejo de Europa y publicadas en 2005 en el documento titulado *Reference Level Descriptions for National and Regional Languages* (RLD), *Draft Guide for the Production of RLD*.

23 Los doce inventarios corresponden a cinco grandes componentes: el gramatical –con los inventarios de *Gramática*, *Pronunciación y prosodia* y *Ortografía*– el pragmático–discursivo –con los inventarios *Géneros discursivos* y *productos textuales*, *Tácticas y estrategias pragmáticas* y *Funciones*–, el nocional –con los inventarios de *Nociones generales* y *Nociones específicas*–, el cultural –con los inventarios de *Referentes culturales*, *Saberes y comportamientos socioculturales* y *Habilidades y actitudes interculturales*– y el de aprendizaje –con el inventario de *Procedimientos de aprendizaje*.



de comunicación propias del ámbito escolar o académico, es claro que los alumnos, en el ámbito personal o en el público, realizan también actividades comunicativas que reciben tratamiento en los distintos inventarios del *Plan curricular*. Por otra parte, el hecho de que el material de los inventarios del *Plan curricular* se haya distribuido a lo largo de los distintos niveles comunes de referencia a partir del análisis de los descriptores de las actividades comunicativas del MCER permite a los responsables del diseño de un currículo especializado disponer de un repertorio ordenado en el que podrán anclar los contenidos específicos de forma gradual a medida que avanza el currículo. Los inventarios del *Plan curricular* pueden ser, por tanto, útiles como elemento de apoyo a la hora de seleccionar o distribuir por niveles los contenidos de un currículo especializado.

En esta función de apoyo o referencia para la selección de contenidos de un currículo especializado algunos de los inventarios del *Plan curricular* pueden resultar particularmente útiles. El inventario de *Nociones específicas*, por ejemplo, puede ser un instrumento práctico a la hora de seleccionar el léxico necesario para dar respuesta a las necesidades de quienes participen en una determinada comunidad discursiva<sup>24</sup>. Mientras las nociones generales son aquellas que un hablante puede necesitar cualquiera que sea el contexto en el que se dé el acto de comunicación, las específicas son las que tienen que ver con detalles más concretos del «aquí y ahora» de la comunicación y se

*Los inventarios del Plan curricular serán útiles como apoyo para seleccionar o distribuir por niveles los contenidos de un currículo especializado.*

relacionan con interacciones, transacciones o temas determinados. Hay que tener en cuenta que las entradas –exponentes aislados o series de exponentes– que se presentan en los distintos epígrafes del inventario han sido seleccionadas con el objetivo de dar una idea del tipo de unidades léxicas que el hablante debe conocer en cada uno de los niveles, pero no son una lista cerrada. Está previsto que, en función del análisis que se haga de las necesidades y expectativas de los alumnos, así como de las características de cada situación particular de enseñanza, puedan añadirse nuevas entradas de exponentes en uno u otro epígrafe. Por otra parte, las series de exponentes que se

presentan en cada una de las entradas son también abiertas, es decir, admiten otros elementos que pueden completar la serie del modo que sea conveniente a la situación y a las circunstancias pedagógicas<sup>25</sup>.

El material del inventario de *Nociones específicas* se organiza en una serie de temas, que presentan correlación con los epígrafes del inventario de *Saberes y comportamientos socioculturales* a fin de facilitar las aplicaciones pedagógicas del material en su conjunto y garantizar la coherencia interna. Los temas son los siguientes:

1. Individuo: dimensión física.
2. Individuo: dimensión perceptiva y anímica.
3. Identidad personal.
4. Relaciones personales.
5. Alimentación.

24 Hay que tener en cuenta que este inventario sigue el enfoque conceptual que estableció en su día el Consejo de Europa y propone un tipo de análisis de la lengua que identifica una serie de categorías de carácter semántico-gramatical, concebidas como conceptos descriptivos generales, que no se ajustan al concepto tradicional de *palabra* sino que dan cuenta de la dimensión combinatoria del léxico y se basan en un concepto más amplio de unidades léxicas.

25 Instituto Cervantes (2006), *op. cit.*, pp. 331 y ss.

6. Educación.
7. Trabajo.
8. Ocio.
9. Información y medios de comunicación.
10. Vivienda.
11. Servicios.
12. Compras, tiendas y establecimientos.
13. Salud e higiene.
14. Viajes, alojamiento y transportes.
15. Economía e industria.
16. Ciencia y tecnología.
17. Gobierno, política y sociedad.
18. Actividades artísticas.
19. Religión y filosofía.
20. Geografía y naturaleza.

Algunos de estos temas coincidirán con el ámbito de actividad propio de la comunidad discursiva de un determinado currículo especializado, por lo que el material léxico que se suministre podrá ponerse en correlación con el que se haya identificado como específico para tal comunidad. En todo caso, la distribución del material por niveles puede facilitar el diseño de un programa que se encuadre en un currículo especializado particular.

Otro inventario del *Plan curricular* de especial interés para la selección de los contenidos de un currículo especializado es *Géneros discursivos y productos textuales*, al que ya se ha aludido en el paso anterior. El segundo apartado de este inventario presenta muestras o ejemplos de géneros analizados a partir de los elementos que constituyen la estructura textual de cada uno de ellos, de acuerdo con lo que se indica a propósito de la definición de géneros recogida en la Introducción de esta *Guía* (véase *Conceptos básicos, Categorías descriptivas del uso de la lengua*). Las muestras o ejemplos de géneros que se presentan incluyen la especificación de los elementos que componen la estructura primaria (secciones) y secundaria (movimientos) de cada uno de ellos<sup>26</sup>. El inventario incluye algunos ejemplos, que presentan un análisis que se puede aplicar globalmente al resto de los textos pertenecientes a cada género, siempre teniendo en cuenta las particularidades que los diferencian<sup>27</sup>. En la tabla 9 se recoge el ejemplo titulado «Trabajo de tipo académico (C1)», con el detalle de las secciones y movimientos de la estructura textual y ejemplos de realizaciones concretas de cada uno de los movimientos.

26 Así, por ejemplo, las cartas incluyen una sección de encabezamiento, otra de introducción, otra de desarrollo y otra de cierre y, según los tipos, pueden incluir también una sección de anejos y otra de posdata. A su vez, cada una de las secciones presenta una serie de movimientos –por ejemplo, la sección de introducción de la carta de solicitud de trabajo presenta los movimientos de presentación de la persona o empresa; presentación del motivo específico de la carta; y anticipación del contenido del escrito.

27 El inventario incluye ejemplos de *conversación transaccional* (niveles A2 y B1), *presentaciones públicas* (niveles B1, B2, C1 y C2), *cartas* (niveles B1, B2 y C1) y *trabajos escolares y académicos* (niveles B1, B2 y C1).



Trabajo de tipo académico (C1)	
Estructura textual global	Muestra
<b>Sección de Título</b>	
MOVIMIENTO 1: Título	A) <i>Los estudios en el extranjero.</i> B) <i>Las plantas transgénicas.</i>
Consideraciones: – El título general va centrado en el texto. – Inicial mayúscula solo en la primera palabra y nombres propios. – Ha de recoger la esencia significativa del contenido del texto. – Es recomendable utilizar un sintagma nominal breve.	
<b>Sección de Introducción</b>	
MOVIMIENTO 1: Contextualización general del tema	A) <i>Los jóvenes que estudian en la universidad de su país...</i> B) <i>Las plantas transgénicas proceden de la alteración de las plantas naturales.</i>
Consideraciones: – Este movimiento cumple la función de situar al lector con sencillez y de forma general ante el tema que se va a desarrollar por lo que el primer enunciado del párrafo conviene que sea informativo y claro, sin connotaciones, con estructura sintáctica y tono neutros.	
MOVIMIENTO 2: Contextualización específica del tema	A) <i>Una posibilidad de conocer otras culturas y aprender otras lenguas es estudiar en el extranjero...</i> B) <i>Actualmente existe un gran debate sobre dichas plantas ya que, por una parte, podrían solucionar el problema del hambre en algunos países pero, por otra, se desconocen sus efectos en el cuerpo humano a largo plazo.</i>
Consideraciones: – Este movimiento ha de centrar la atención del receptor en el aspecto específico del tema central que se va a desarrollar más adelante.	
MOVIMIENTO 3: Objetivo del escrito	A) <i>Aunque a veces hay problemas, veremos que estudiar en el extranjero tiene muchas ventajas...</i> B) <i>Su uso puede ser una solución momentánea en algunos casos; sin embargo, esa solución puede crear problemas muy graves en el futuro.</i>
Consideraciones: – Una vez centrado el tema que se va a tratar, por medio de este movimiento se presenta la razón que lleva al escritor a producir su composición, el enfoque desde el cual se tratará el asunto.	

Trabajo de tipo académico (C1)	
Estructura textual global	Muestra
<p>MOVIMIENTO 4: Presentación del desarrollo del escrito</p> <p><i>A continuación/seguidamente/este trabajo...; en primer/segundo/tercer lugar, primero/después/más adelante, finalmente/para finalizar...</i></p>	<p>A) <i>A continuación analizaremos la situación del estudiante fuera de su país; en primer lugar, hablaremos del choque cultural; en segundo lugar, de los lugares donde puede encontrar ayuda; finalmente, recogeremos algunas recomendaciones...</i></p> <p>B) <i>Este trabajo intentará, en primer lugar, resumir los argumentos más frecuentes a favor y en contra del uso de las plantas transgénicas; más adelante se compararán unos y otros; finalmente, se tratará de evaluar la situación...</i></p>
<p>Consideraciones:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– Con el fin de que el lector active sus esquemas textuales de forma que se facilite la comprensión del texto, se presentan, de forma ordenada, los contenidos del desarrollo.</li> </ul>	
<p><b>Sección de Desarrollo</b></p> <p>MOVIMIENTO 1: Exposición de los datos, argumentación, descripción...</p> <p>[V. Géneros discursivos 3.]</p>	
<p>Consideraciones:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– El desarrollo del texto puede llevarse a cabo por medio de diferentes estructuras, dependiendo del tema y del objetivo comunicativo del escrito (transmitir información de forma neutra, defender un punto de vista, comparar y extraer conclusiones...):             <ul style="list-style-type: none"> <li>– Causa-consecuencia</li> <li>– Comparación y contraste</li> <li>– Clasificación</li> <li>– Argumentación, contraargumentación, refutación</li> <li>– ...</li> </ul> </li> <li>– Dentro de esta sección adquieren especial relevancia los marcadores del discurso estructuradores de la información (<i>antes de nada, de igual modo, por lo demás...</i>).</li> </ul>	
<p><b>Sección de Conclusión</b></p> <p>MOVIMIENTO 1: Exposición de la idea principal</p>	<p>A) <i>Los estudios en el extranjero tienen más ventajas que inconvenientes, como hemos podido mostrar a lo largo de este trabajo.</i></p> <p>B) <i>El uso de las plantas transgénicas puede ser muy útil para algunas investigaciones, pero como alimento para el ser humano, de momento, no es recomendable, como hemos visto.</i></p>

Trabajo de tipo académico (C1)	
Estructura textual global	Muestra
<p>MOVIMIENTO 2: Síntesis de lo desarrollado en el escrito</p> <p><i>En conclusión, para finalizar, en suma...</i></p> <p>MOVIMIENTO 3: Evaluación y repercusiones de lo expuesto/ exposición de aspectos no resueltos que requerirían tratamiento más extenso en otros trabajos. Cierre de la conclusión</p>	<p>A) <i>En suma, conocer otros países, culturas y lenguas puede ayudar a encontrar buenos trabajos y, sobre todo, ayuda a comprender a los demás, a uno mismo y al propio país y la propia lengua.</i></p> <p>B) <i>En conclusión, la ciencia ha avanzado mucho durante los últimos diez años con respecto a la genética y esos avances han sido muy positivos para la sociedad; no obstante, con respecto al uso de las plantas transgénicas como alimento, todavía hay que investigar profundamente las consecuencias en el ser humano.</i></p> <p>A) <i>Hemos expuesto algunos aspectos positivos y negativos de estudiar en el extranjero. Sin embargo, creemos que habría que investigar más profundamente este tema y proporcionar información con el fin de que los alumnos aprovechen al máximo su esfuerzo personal y económico.</i></p> <p>B) <i>Como hemos visto, el progreso científico soluciona muchos problemas, la sociedad avanza; pero, a veces, las soluciones conllevan problemas nuevos que no hay que olvidar.</i></p>
<p>Consideraciones relativas al conjunto de movimientos de esta sección:</p> <p>– La sección de conclusión está directamente relacionada con la de introducción. La diferencia de información entre una y otra evidenciará la aportación novedosa del escrito.</p>	
<p><b>Sección de Referencias bibliográficas</b></p> <p>MOVIMIENTO 1: Bibliografía</p>	<p><b>BIBLIOGRAFÍA</b></p> <p>Lonck, J. (2002), <i>Science and future</i>. Cambridge: Cambridge University Press.</p> <p><b>EN INTERNET</b></p> <p>1. Cultivos transgénicos: introducción y guía de recursos. Disponible en: <a href="http://www.colostate.edu/programs/lifesciences/CultivosTransgenicos/sp_what.html">http://www.colostate.edu/programs/lifesciences/CultivosTransgenicos/sp_what.html</a>. Consulta: 20/1/2006.</p> <p>2. Bionet online. Disponible en: <a href="http://www.bionetonline.org/castellano/content/ff_cont3.htm">http://www.bionetonline.org/castellano/content/ff_cont3.htm</a>. Consulta: 28/1/2006.</p>
<p><b>Sección de Apéndices/Anejos</b></p> <p>MOVIMIENTO 1: Apéndices o anejos</p>	<p><i>Apéndice n.º 1: Encuesta sobre los productos transgénicos</i></p> <p><i>Anejo n.º 1: Informe elaborado por la empresa Bionet</i></p>

Tabla 9. Estructura textual del género titulado «Trabajo de tipo académico (nivel C1)», *Plan curricular del Instituto Cervantes*, pp. 350-353 (volumen C)

El inventario de *Géneros discursivos y productos textuales* incluye también un tercer apartado con un desarrollo de los elementos que constituyen las diferentes secuencias discursivas (descriptiva, narrativa, expositiva y argumentativa) que pueden encontrarse en los distintos géneros. Respecto de cada una de estas secuencias se presenta un análisis detallado a partir de un esquema conceptual que incluye: el *proceso prototípico* (el desarrollo de la secuencia atendiendo a su estructura interna), la *inserción de secuencias* (cuando se insertan unas dentro de otras) y los *elementos lingüísticos* (que se ponen en juego en el desarrollo de las distintas secuencias: deixis, tipos de verbo, campos semánticos, marcas de la enunciación, etc.). Este esquema puede ser de utilidad a la hora de analizar, desde el punto de vista de las *macrofunciones* o secuencias discursivas, cualquier texto que se considere pertinente en el desarrollo de un currículo especializado. En la tabla 10 se incluye un ejemplo de *macrofunción* expositiva de un nivel B1, con el detalle del proceso prototípico, los recursos necesarios para desarrollar la exposición y los elementos lingüísticos necesarios (con referencias a los inventarios pertinentes del *Plan curricular*).

### Macrofunción expositiva (B1)

#### 1. Proceso prototípico

##### Presentación o definición general del tema

*Copenhague, como sabéis, es la capital de Dinamarca y es mi ciudad. Es el centro comercial más importante de Dinamarca.*

##### Desarrollo

*La ciudad tiene un millón de habitantes y está dividida en dos partes. Las dos partes son islas: una muy grande y otra pequeña. Las dos islas están unidas por puentes. La zona comercial y turística está en la isla grande.*

*Los habitantes de Copenhague y los turistas pueden pasear por las calles y por los jardines que son muy bonitos e interesantes. Hay también muchos edificios importantes, por ejemplo:*

- *La catedral de Nuestra Señora, del siglo XII*
- *El palacio de Charlottenborg, del siglo XVII, que ahora es la Academia de las Artes.*
- *El antiguo palacio real, que ahora es el Parlamento de Dinamarca.*
- *El Museo Thorvaldsen de esculturas*
- *El Teatro Real*
- *La Biblioteca Real*
- *etc.*

*¿Qué más podemos decir de Copenhague? Sobre todo, que tiene muchos jardines siempre verdes. Como no hace mucho calor se puede pasear por los jardines todo el año, pero si llueve hay que llevar impermeable o paraguas.*

*¿Otra cosa respecto a los jardines? Muchos son del siglo XIX y el más famoso es el Tívoli, que también es un parque de atracciones.*

## Macrofunción expositiva (B1)

### Conclusión

*En conclusión, Copenhague es una ciudad muy interesante, se pueden visitar museos y edificios históricos, ir de compras y pasear por los jardines. Es un buen lugar para vivir o pasar las vacaciones.*

### 2. Recursos para desarrollar la exposición

#### Presentar un tema o subtema nuevo

##### — Definición

*Una sirena es una mezcla de mujer y pez.*

##### — Afirmación general

*Copenhague es el centro comercial más importante de Dinamarca.*

##### — Pregunta retórica

*¿Qué más podemos decir de Copenhague?*

### 1. Proceso prototípico

#### Presentación o definición general del tema

*Copenhague, como sabéis, es la capital de Dinamarca y es mi ciudad. Es el centro comercial más importante de Dinamarca.*

#### Desarrollo

*La ciudad tiene un millón de habitantes y está dividida en dos partes. Las dos partes son islas: una muy grande y otra pequeña. Las dos islas están unidas por puentes. La zona comercial y turística está en la isla grande.*

*Los habitantes de Copenhague y los turistas pueden pasear por las calles y por los jardines que son muy bonitos e interesantes. Hay también muchos edificios importantes, por ejemplo:*

- *La catedral de Nuestra Señora, del siglo XII.*
- *El palacio de Charlottenborg, del siglo XVII, que ahora es la Academia de las Artes.*
- *El antiguo palacio real, que ahora es el Parlamento de Dinamarca.*
- *El Museo Thorvaldsen de esculturas.*
- *El Teatro Real.*
- *La Biblioteca Real.*
- *Etc.*

*¿Qué más podemos decir de Copenhague? Sobre todo, que tiene muchos jardines siempre verdes. Como no hace mucho calor se puede pasear por los jardines todo el año, pero si llueve hay que llevar impermeable o paraguas.*

*¿Otra cosa respecto a los jardines? Muchos son del siglo XIX y el más famoso es el Tivoli, que también es un parque de atracciones.*

## Macrofunción expositiva (B1)

### Conclusión

*En conclusión, Copenhague es una ciudad muy interesante, se pueden visitar museos y edificios históricos, ir de compras y pasear por los jardines. Es un buen lugar para vivir o pasar las vacaciones.*

### 2. Recursos para desarrollar la exposición

#### Presentar un tema o subtema nuevo

##### — Definición

*Una sirena es una mezcla de mujer y pez.*

##### — Afirmación general

*Copenhague es el centro comercial más importante de Dinamarca.*

##### — Pregunta retórica

*¿Qué más podemos decir de Copenhague?*

##### — Ejemplificación

*Los jardines, por ejemplo, siempre están verdes.*

#### Desarrollar o concluir un tema o subtema

##### — Definición

[v. Presentar un tema o subtema nuevo]

##### — Clasificación

*Hay varias clases: primero..., segundo...*

##### — Reformulación

*Es decir...*

##### — Ejemplificación

*Por ejemplo, etcétera (etc.), como...*

##### — Resumen

*Para resumir, en resumen...*

##### — Analogía

*Se parece a, es como...*

#### Deixis espacial

[v. Tácticas y estrategias pragmáticas 1.3.1., Nociones generales 3.]

Macrofunción expositiva (B1)
<b>3. Elementos lingüísticos</b>
<b>Tiempos verbales</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>– Presente de indicativo [v. Gramática 9.1.1.]</li> <li>– Futuro imperfecto de indicativo [v. Gramática 9.1.4.]</li> </ul>
<b>Énfasis en la información nueva</b>
[v. Tácticas y estrategias pragmáticas 1.4.1.]
<b>Énfasis en la información compartida</b>
[v. Tácticas y estrategias pragmáticas 1.4.2.]
<b>Deixis espacial</b>
[v. Tácticas y estrategias pragmáticas 1.3.1., Nociones generales 3.]

Tabla 10. Macrofunción expositiva (B1), *Plan curricular del Instituto Cervantes*, pp. 375 y ss. (volumen B)

También el inventario de *Saberes y comportamientos socioculturales* puede complementar de forma eficaz la identificación de contenidos de un currículo especializado. Los contenidos de este inventario hacen referencia al conocimiento, basado en la experiencia, sobre el modo de vida, los aspectos cotidianos, la identidad colectiva, la organización social, las relaciones personales, etc., que se dan en una determinada sociedad. Una adecuada comprensión de estos aspectos es esencial a la hora de enfocar cualquier currículo. Los *saberes* del inventario se refieren a conocimientos concretos de tipo declarativo que responden a preguntas del tipo: qué es, dónde, cuándo, cómo, quién. Incluyen también las descripciones de categorías y formas de organización que la sociedad tiene establecidas en su vida cotidiana (partes del día, partes de la comida, medidas y cantidades en relación con los alimentos, organización de los productos en el supermercado, etc.) y llevan asociados creencias y valores que dan cuenta del efecto que tienen los contenidos descritos sobre los miembros de esa sociedad. Por su parte, los *comportamientos* se describen poniendo en relación el contenido y las situaciones de interacción. Son aspectos relacionados con las convenciones sociales en temas como la puntualidad, la hospitalidad, el modo de vestirse según la ocasión, los comportamientos no verbales (gestos, lenguaje corporal, sonidos extralingüísticos) asociados a determinadas situaciones, como las presentaciones, por ejemplo, así como la forma de expresar y de vivir los sentimientos, el sentido del humor, la aceptación y la percepción del llanto y de la risa, la crítica, etc. Todos estos conocimientos –en forma de saberes y comportamientos– son imprescindibles si se desea una comunicación rentable y eficaz, ya que el alumnado debe ser capaz de poner en relación sus competencias lingüísticas

con el conocimiento de aspectos socioculturales que van a determinar la elección de los exponentes lingüísticos, del vocabulario o del registro que deberá utilizar según la situación comunicativa en que se encuentre<sup>28</sup>.

La selección de los contenidos y el orden de presentación de los distintos apartados del inventario de *Saberes y comportamientos socioculturales* responden a un esquema que corre en gran medida paralelo al del inventario de *Nociones específicas*. Esto responde a razones obvias de rentabilidad pedagógica y refleja la imbricación de dos perspectivas de análisis claramente concomitantes. Hay que tener en cuenta que el inventario de *Saberes y comportamientos socioculturales* responde a un enfoque modular en la presentación de los contenidos. El material se presenta en tres fases o estadios –de aproximación, de profundización y de consolidación– que establecen un modo de gradación en los contenidos. Estas fases no tienen una correspondencia sistemática con los niveles de gradación de dificultad establecidos en los inventarios de los ámbitos gramatical, pragmático-discursivo y nocional. El criterio principal que se ha seguido para establecer la distribución en las tres fases es el de que los contenidos resulten más o menos necesarios para los contactos y las interacciones de los alumnos. Así, en el nivel de aproximación se presentan los contenidos relacionados con temas más cercanos a sus experiencias cotidianas, mientras que en los niveles de profundización y de consolidación los contenidos que se presentan responden a un análisis más sistemático de las estructuras sociales y de los fenómenos culturales, que permite ampliar las experiencias socioculturales inmediatas de los alumnos. También en los niveles de profundización y de consolidación se presentan aquellos aspectos más relacionados con las implicaciones interculturales de los hábitos y rituales (choques, conflictos y malentendidos) y con temas que tienen un interés profesional.

El resto de los inventarios del *Plan curricular* pueden ser también referencias útiles para la selección de contenidos de un programa relacionado con cualquiera de los posibles currículos especializados. El tratamiento de los aspectos gramaticales, por ejemplo, o de las funciones relacionadas con los actos de habla, se recoge en inventarios de especial utilidad a la hora de seleccionar o situar los contenidos del programa. Los aspectos pragmáticos que se incluyen en el inventario *Tácticas y estrategias pragmáticas* constituyen una aportación particularmente útil a la hora de plantear la descripción de los fenómenos relacionados con el uso de la lengua.

28 Instituto Cervantes (2006), *op. cit.*, pp. 399 y ss. (volumen A).





Anejo



## *Fichas de trabajo*

### *Fase 1*

#### *Paso 2*

#### **Ficha F1. La finalidad general del currículo**

Para declarar la finalidad general del currículo especializado podrán ser de ayuda las respuestas que se den a las siguientes preguntas:

- ¿A qué necesidades sociales relacionadas con el uso de ELE se dará respuesta con este CE?
- ¿Cómo se pueden describir, a grandes rasgos, esas necesidades?
- ¿Qué zona o área geográfica, administrativa o social será su beneficiaria directa?
- ¿Qué grupos sociales serán sus potenciales usuarios?
- ¿Qué volumen alcanzan estos grupos, en número de individuos, en una previsión para los primeros años de la implantación del CE?

#### **Ficha F2. Descripción del público destinatario**

El público destinatario del CE, ya mencionado en el paso anterior, puede ser descrito en términos más precisos con ayuda de la respuesta que obtengan las siguientes preguntas:

- ¿Cuál es el contexto social de la comunidad o comunidades a las que pertenece el público destinatario?
- ¿Cuál es el alcance geográfico de la comunidad o comunidades a las que pertenece el público destinatario?
- ¿Qué franjas de edades abarca el grupo de posibles usuarios?
- ¿En qué etapa o nivel formativo se hallan?
- ¿Cuál es su repertorio lingüístico (qué lengua/s hablan, con qué nivel de dominio, en qué contextos y con qué fines las usan)?
- ¿Cuál es el lugar del español en el seno de ese repertorio?
- ¿Qué disponibilidad tienen en cuanto a calendario y horario para el seguimiento de los cursos?
- ¿Cuál puede ser la motivación personal para su participación en el CE?

#### **Ficha F3. Parámetros generales del currículo especializado**

En concordancia con toda la información recopilada hasta el momento, se procederá a fijar los parámetros generales del CE, respondiendo a estas preguntas:

- ¿En qué formatos se va a impartir la enseñanza (presencial, en línea, mixto,...)?
- ¿Cuál será la duración del programa en número total de horas?
- ¿Cuál será el nivel de dominio de ELE requerido para el acceso al CE?
- ¿Qué variedad geolectal ha de servir de referencia?
- ¿De cuántos cursos académicos va a constar el programa?
- ¿En cuántos niveles o ciclos intermedios se van a estructurar esos cursos?
- ¿Cómo se relacionan estos niveles con los que establece el PCIC?

- ¿Qué subdivisiones cabe establecer, a tenor del modelo flexible que propone el *MCER*?
- ¿Qué certificados o diplomas se expedirán al final de cada nivel o ciclo y al final del CE?
- ¿Qué institución será la responsable de la expedición de estos certificados y diplomas?
- ¿De qué reconocimiento gozarán estos certificados y diplomas (de carácter oficial, institucional...)?

#### Ficha F4. El plan de estudios

1. ¿Qué dominio del español se requiere como **nivel de acceso** al programa (por referencia a los niveles del *MCER*)?
  - En lengua oral (recepción y/o producción).
  - En lengua escrita (ídem).
  - En fluidez.
  - En corrección.
2. ¿Por qué procedimiento(s) se verificará este nivel en los candidatos?
3. ¿Qué **nivel final** se habrá alcanzado al finalizar el programa?
  - En lengua oral (recepción y/o producción).
  - En lengua escrita (ídem).
  - En fluidez.
  - En corrección.
4. ¿Por qué procedimiento(s) se verificará este nivel en los candidatos?
5. ¿Número de créditos o de horas lectivas?
6. ¿Número de cursos académicos?
7. ¿Número de horas o créditos por curso?
8. ¿Duración de las sesiones de clase y frecuencia de las mismas?
9. ¿Combinación de clases presenciales y enseñanza en aulas virtuales?

#### Ficha F5. La metodología de enseñanza/aprendizaje

1. ¿Número de alumnos por grupo?
2. ¿Tipos de actividades y tareas?
3. ¿Peso de las actividades comunicativas, de las centradas en la forma?
4. ¿Proporción del aprendizaje individual, cooperativo?
5. Características principales del rol de alumnado.
6. Características principales del rol del profesorado.
7. Características geolectales del profesor adecuadas a los objetivos de enseñanza/aprendizaje.
8. Función y distintas modalidades de la evaluación.

#### Ficha F6. La acreditación y certificación

1. ¿Qué sistema de certificados y diplomas acreditará los niveles alcanzados?
2. ¿Cuántos niveles habrá?
3. ¿Qué institución expedirá los certificados y diplomas?
4. ¿Qué procedimientos de evaluación acreditativa se instaurarán?
5. ¿Qué mecanismos de convalidación y reconocimiento de otros diplomas y certificados se prevén?

## *Fase 2*

### *Paso 3*

#### **Ficha F7. Lista indicativa de preguntas para cada uno de los factores del entorno**

##### **I. Factores sociales y educativos**

##### **A. Imagen y papel de la lengua española:**

##### **A.1. Presencia del español en instituciones, organismos, asociaciones y empresas del entorno**

a. ¿Es lengua de uso –oficial o socialmente establecido– en esas instancias? En caso de respuesta afirmativa:

b. ¿Qué variedad/es geográfica/s es la predominante?

c. ¿En qué contextos y usos?:

I. Comunicados escritos internos.

II. Comunicados escritos externos.

III. Comunicación interpersonal oral entre empleados (funcionarios, directivos....).

IV. Impresos y formularios bilingües / monolingües.

V. En las TIC de la empresa o institución (páginas web, intranets, etc.).

VI. Etc.

d. ¿En qué nivel de extensión?

I. En un porcentaje elevado / equivalente / bajo en relación con la lengua más usada (valorar de 1 a 100).

II. En un porcentaje elevado / equivalente / bajo en relación con otras lenguas presentes en esas instancias (valorar de 1 a 100).

e. ¿Con qué grado de aceptación por parte de sus usuarios y destinatarios?

##### **A.2. Presencia del español en los medios de comunicación del entorno**

f. ¿Existen publicaciones impresas (diarios, revistas...)? ¿Existen programas de radio o televisión? En caso de respuesta afirmativa:

I. ¿De qué contenido o temática?

II. ¿Con qué público meta?

- III. ¿Con qué difusión?
- IV. ¿Se tiene fácil acceso a ellos? ¿Por qué medios? ¿Gratuitos o de pago?
- A.3. Presencia de población hispanohablante en el entorno y perfil de esa población
  - g. ¿Existe una comunidad hispanohablante en el entorno de implantación del CE?
  - h. ¿Cuáles son sus características principales (socioeconómicas, demográficas, profesionales, laborales)?
  - i. ¿Qué nivel de integración posee en la sociedad?
- B. Características de la política lingüística de la sociedad receptora del currículo:
  - a. ¿Qué lugar ocupa el español en relación con otras lenguas que se estudian en esa sociedad?
    - I. En términos cuantitativos.
    - II. Por el perfil de la población que opta por el español.
- C. Otros aspectos generales de la enseñanza del español (tanto reglada como no reglada) que se consideren pertinentes para el desarrollo de este currículo.

## II. Tradición educativa

- D. Características de la cultura del aula
  - a. ¿Cuáles son las características principales de la cultura del aula?
    - I. En relación con la figura y función de los profesores: autoridad, proximidad, dirigismo, etc.
    - II. En relación con el lugar y papel de los alumnos: iniciativa, participación, etc.
    - III. En relación con el clima interno: puntualidad, orden, silencio.
  - b. ¿Se percibe el aula de ELE como idéntica a las aulas convencionales, o bien como dotada de características e identidad propias? En caso de lo segundo, ¿en qué consisten esas características? ¿Cuál es la variedad predominante en el aula?
- E. Tendencias y preferencias respecto al aprendizaje
  - a. ¿Cuáles son los rasgos dominantes en la experiencia previa de aprendizaje de lenguas? ¿Qué modelos han sido dominantes?
    - I. Método de gramática-traducción.
    - II. Método directo.
    - III. Método audiolingüístico.
    - IV. Método audiovisual.

- V. Enfoques comunicativos.
- VI. Enseñanza mediante tareas.
- VII. Otros: \_\_\_\_\_

b. Se trataba de un aprendizaje:

- I. Presencial.
- II. A distancia.
- III. Autoaprendizaje.
- IV. Clases particulares.
- V. En grupos reducidos.
- VI. En grupos numerosos.
- VII. Con profesores nativos.
- VIII. Con profesores no nativos.

- c. ¿Es posible valorar la capacidad de adaptación / aceptación del alumno respecto de nuevos enfoques?
- d. ¿En qué medida y en qué sentido cabe esperar que esa experiencia previa influya sobre las expectativas en relación con el CE?

F. Modelo predominante de profesores: preparación, estilo de enseñanza

a. ¿Cuál es la preparación profesional media del profesorado?

- I. En dominio del español (Nivel de referencia del Plan curricular, titulación académica).
- II. En dominio de competencias docentes (Nivel de referencia EAQUALS).

b. ¿Cuál es su estilo preferido de enseñanza, o al que está más acostumbrado?

G. Perfil del alumnado meta: creencias, actitudes y expectativas respecto a la enseñanza y aprendizaje de lenguas

a. ¿Qué experiencia previa de aprendizaje de lenguas tiene el alumnado meta?

- I. ¿Ha aprendido una o más lenguas con anterioridad al español?
- II. ¿Qué tipo de prácticas predominan en su experiencia directa o indirecta de aprendizaje de lenguas?
  - a) Ejercicios de práctica oral, de práctica escrita.
  - b) Ejercicios sobre formas gramaticales y de vocabulario.
  - c) Ejercicios de orientación comunicativa: tareas, proyectos, resolución de problemas.
  - d) Aprendizaje con un manual, con materiales diversos...
  - e) Uso de audiovisuales y TIC.
  - f) Etc.



- III. ¿Qué experiencia tienen sobre el aprendizaje en grupo y cooperativo? ¿Qué actitud han desarrollado hacia él?
- b. ¿Cómo influyen las características de las pruebas y exámenes finales o de proficiencia en la aproximación de los alumnos al aprendizaje?
- c. ¿Cómo perciben el español en cuanto a materia de aprendizaje? ¿Cuáles son las principales dificultades que les plantea? ¿Cuáles sus principales atractivos?

#### H. Previsibles fuentes de conflicto

- a. ¿Es previsible encontrarse con dificultades relacionadas con alguno de estos aspectos?:
  - I. La disciplina y el respeto a las instituciones de enseñanza o sus representantes.
  - II. Malentendidos culturales.
  - III. Expectativas en relación con la variedad lingüística objeto de aprendizaje.
  - IV. Percepciones de distancia.
  - V. La indumentaria.
  - VI. El género.
  - VII. Temas tabú (de qué tipo: social / religioso / político / cultural/...).
  - VIII. Registro de lengua.
  - IX. Otros: ...
- b. Creencias arraigadas sobre la enseñanza y el aprendizaje

### III. Recursos y medios del área académica del centro

- I. Dotación bibliográfica
- J. Equipos informáticos
- K. Espacios destinados a la actividad docente

## *Fase 2*

### *Paso 4*

#### Ficha F8. Guía para las entrevistas

##### 1. Elementos que el entrevistador debe tener en cuenta antes de llevar a cabo las entrevistas

⇒ Recordar los objetivos de las entrevistas, a saber:

En un primer momento, obtener información sobre:

- La rutina diaria prototípica.
- Las actividades de periodicidad no diaria, pero recurrente (semanal, mensual...).

- Las actividades extraordinarias, imprevistos, no programados...
- Los interlocutores más frecuentes del aprendiz en esas actividades.

A continuación, obtener información sobre:

- Los eventos más trascendentes, por su importancia para las actividades de la comunidad, y las razones para ello.
- Las actividades más complejas o delicadas de entre todos los eventos. Principales habilidades que el alumno debe desarrollar (a grandes rasgos).

⇒ El concepto de *evento* tiene que ser bien comprendida por el entrevistador. Para ello, recordamos aquí su definición.

Un *evento* es, para los propósitos de este documento, toda actividad de propia del mundo profesional, en la que el destinatario de currículo especializado participará en su práctica profesional y para la cual el currículo habrá de capacitarlo.

Es un concepto más complejo y completo que el de situación comunicativa, puesto que es dinámico: el evento se desarrolla en una determinada situación de comunicación, tiene un inicio y un final que lo delimitan e incluye la actividad del sujeto y de otros participantes en el evento.

La duración de un evento y los criterios de su delimitación pueden ser muy diversos; el evento prototípico de un CE, sería aquel susceptible de tener una entrada en la agenda diaria del sujeto profesional. Parece evidente que los eventos, al igual que los géneros y los tipos de texto, pueden formar agrupaciones de diverso rango, incluyendo subcategorías (subeventos, subgéneros...).

⇒ Es importante recordar que nuestra noción de evento según la bibliografía de la etnografía de la comunicación<sup>29</sup> no corresponde al concepto que los profesionales del *marketing* y de la comunicación pueden tener del mismo término: acontecimiento de todo tipo que se puede utilizar como elemento de una campaña de comunicación para hacer hablar de una marca, un producto, un servicio...

Por lo tanto, se recomienda no utilizar el término *evento* durante las entrevistas ni en los documentos escritos que se proporcionen a los informantes sino que se utilice aquel término que mejor pueda comprender el entrevistado y probablemente «tarea» es el más adecuado.

⇒ Por otra parte, no hay que perder de vista que el informante es un profesional de su campo y no del nuestro. Si le pedimos qué tareas realiza en su puesto de trabajo, nos dará un listado según sus criterios de actuación profesional.

Es ciertamente importante saber cuáles son los distintos subeventos de un evento más amplio y en qué orden tiene lugar en la realidad, y este paradigma es el que nos dará el entrevistado. Sin embargo, el objetivo del entrevistador consiste en focalizarse sobre los elementos de lengua que intervienen en la tarea que el profesional describe y, por ello, tendrá que tener una ficha que le permita obtener información sobre los géneros textuales y los textos que la «tarea» requiere.

29 Saville-Troike, M. (2006), *Etnografía de la comunicación*. Buenos Aires: Prometeo.

En la sección de Modelos y ejemplos de la fase 2 de esta *Guía* se incluye un ejemplo de la lista de las diferentes tareas, en su orden cronológico correcto, que, según los profesionales de una agencia de publicidad, se llevan a cabo para crear un *spot* de televisión.

## 2. Decisiones previas

Antes de llevar a cabo las entrevistas conviene tomar algunas decisiones previas, como las siguientes:

- a) Seleccionar uno o dos miembros activos de la comunidad de prácticas con perfiles diferentes, para poder contrastar los datos obtenidos. (Ej.: el responsable de un departamento de una empresa y uno de los miembros de la plantilla del mismo).
- b) Elegir uno o dos conocedores expertos del ámbito profesional que está investigando. Sus conocimientos sobre las actuaciones y convenciones de la comunidad de prácticas pueden aportar elementos socioculturales muy útiles para un que un profesional se pueda desenvolver adecuadamente en ese entorno.
- c) Decidir las fases de la entrevista.

Para conseguir los objetivos de la entrevista, el principal problema que habrá de resolver el equipo de trabajo consiste en llegar a establecer agrupaciones en la lista de actividades que el informante va a enumerar. Para ello tendrá que decidir si las citadas actividades forman parte de tareas más amplias, así como también si comportan tareas o subtareas sucesivas. El entrevistador deberá guiar al entrevistado para que al final de la entrevista queden establecidas, de modo provisional, unas categorías y subcategorías correspondientes al evento y a sus subtareas, que se pueden complementar después con los datos obtenidos mediante un cuestionario.

Por otra parte, al describir la actividad, en esta primera aproximación, se pueden pedir al informante más datos sobre la misma que serán de especial interés, como la posición y función del futuro usuario en el desarrollo del evento, y su relación con el resto de participantes en el mismo.

## 3. Lista de temas

Para realizar la entrevista puede utilizarse la siguiente lista de temas:

1. Las actividades que el entrevistado realiza y la frecuencia con que tienen lugar:
  - a. Las actividades ordinarias de una jornada / semana / mes... (rutinas de trabajo).
  - b. Las actividades frecuentes de una jornada / semana / mes...
  - c. Las actividades esporádicas de una jornada / semana / mes...
2. La composición de cada una de las actividades, (que abrirá el camino hacia el reconocimiento de los eventos):
  - a. Las otras actividades que, dado el caso, formen parte de esa tarea.
  - b. Las diferentes fases de que pueda constar esa actividad.
3. El lugar en el que se desarrollan dichas actividades:
  - a. *In situ*: despacho privado, sala de reunión.
  - b. En la propia empresa / en otras empresas.

- c. En un local público.
  - d. ...
4. Los participantes en cada una de esas actividades:
- a. Número de participantes
  - b. Tipo de intervención:
    - I. Monogestionada.
    - II. Plurigestionada.
  - c. Canal:
    - I. Oral, exclusivamente.
    - II. Escrito, exclusivamente.
    - III. Combinación de ambos.
    - IV. Con apoyo audiovisual.
5. La posición jerárquica del estudiante en relación con sus interlocutores:
- a. De superioridad.
  - b. De igualdad.
  - c. De inferioridad.
6. Los textos escritos y orales que el futuro usuario utiliza para realizar sus actividades profesionales.
7. El modo de uso de los textos por el estudiante:
- a. Recepción.
  - b. Producción.
  - c. Interacción.
  - d. Mediación.

#### 4. Preguntas-tipo para la entrevista

La siguiente lista de preguntas-tipo, agrupadas temáticamente, podrá ser de utilidad en la realización de la entrevista.

1. ¿Qué actividades realiza habitualmente al llegar a su puesto de trabajo? Indíquelo con el máximo detalle posible.
2. ¿Su trabajo es un trabajo rutinario en el que se desarrolla cada día el mismo tipo de actividades a la misma hora o, por el contrario, las actividades difieren un día de otro?
3. ¿Podría indicar, en el primer caso, cuáles son dichas actividades rutinarias?
4. Asimismo, ¿qué actividades realiza de manera excepcional? ¿Por qué son excepcionales? ¿Con qué frecuencia las realiza?
5. ¿En su trabajo debe seguir al pie de la letra protocolos de actuación? En caso afirmativo, ¿cuáles son dichos protocolos? ¿Dónde figura esta información?
6. ¿Debe usted desplazarse para realizar alguna de estas actividades? ¿Adónde? ¿Por qué? ¿Con qué regularidad? ¿Por cuánto tiempo?
7. ¿Realiza estas actividades solo o con la colaboración estrecha de algún colega?
8. ¿Son tareas que realiza solamente usted o las realizan indistintamente usted o cualquiera de sus colegas?

9. ¿Qué tareas realizan sus colegas que usted no hace y viceversa?
10. ¿Cuáles realiza solo, cuáles con algún colega, cuáles en equipo?
11. Si trabaja solo, ¿debe informar a sus superiores de la evolución de su trabajo?  
¿Cómo: por escrito, oralmente...? ¿Con qué frecuencia?
12. Si trabaja en equipo:
  - ¿Trabajan en el mismo despacho / área...?
  - ¿Con qué frecuencia ve a sus compañeros de trabajo?
  - ¿Está en contacto con ellos por teléfono / correo electrónico / videoconferencia / otros...?
13. Cualquier tarea que usted o sus compañeros realice está compuesta por subtareas o etapas de actuación de las que somos más o menos conscientes.
  - Reflexione e indique en qué etapas o subtareas se puede desglosar alguna de las actividades que realiza y que han sido señaladas anteriormente.
  - ¿Cree que hay alguna/s actividad/es o subtareas preliminar/es que usted o alguno de sus colegas ha realizado y que son indispensables para el buen desarrollo y el éxito de la actividad? Si su respuesta es afirmativa indique cuál/es.
  - Asimismo, reflexione e indique si las tarea/s que realiza habitual o esporádicamente conforman las subtareas de una tarea más amplia. ¿Cuál sería esta actividad más amplia? ¿Qué otra/s subtarea/s se llevan a cabo en su realización: primera subtarea, segunda subtarea, tercera subtarea, etc.?

#### 5. La lista de eventos, resultado de una entrevista

Al finalizar la entrevista, el entrevistador tendrá una idea bastante precisa de las actividades que realiza el entrevistado y, sobre todo, una primera aproximación a las agrupaciones que pueden realizarse de estas.

#### Muestra-ejemplo:

Imaginemos que el informante entrevistado trabaja de recepcionista en un hotel; el entrevistador habrá podido obtener la siguiente lista de actividades:

Gestionar reservas.
Preparar la llegada de un grupo de clientes.
Preparar la salida de un grupo de clientes.
Preparar una factura.
Asignar habitaciones para un grupo de clientes.
Consulta de los correos electrónicos escritos por clientes u operadores turísticos.
Informar a los clientes sobre visitas y actividades que se pueden realizar.
Comprobar la identidad de los clientes con las listas de reserva.
Informar sobre normas y servicios del hotel.
Informar a los clientes sobre visitas y actividades que se pueden realizar.

Con la ayuda del informante, el entrevistador podrá agrupar estas actividades en tres eventos diferentes:

- Gestionar reservas.
- Atender la llegada de un grupo de clientes.
- Preparar la salida de un grupo de clientes.

Estos tres eventos, a su vez, podrán ser desglosados en diferentes subtareas. En el momento de revisar cada uno de los eventos, el entrevistador, probablemente, obtendrá más subtareas que las que hubiera anotado inicialmente. El resultado de este proceso puede observarse en el Modelo 1 de la serie de ejemplos y modelos ilustrativos del Anejo.

#### Ficha F9. Formas de participación del alumno en un evento

¿Qué otras personas intervendrán en el evento?

Número	Lugar	Tiempo
Una	En presencia	En simultaneidad
Varias	A distancia	En asincronía
Muchas		

¿Cuál será el perfil sociolingüístico de estas personas?

	En español	En otras lenguas		
		LA	LB	LC
<b>Competencia General</b>				
Como nativos	_____	_____	_____	_____
En L2	_____	_____	_____	_____
En LE	_____	_____	_____	_____
En LH	_____	_____	_____	_____

¿Cuál será la variedad que hablan?

¿Cuál será la posición del alumno en relación con ellas?

Jerarquía	Relación	Función
Igualdad	Familiar	Cooperación
Superioridad	Amistad	Ayuda / Servicio
Subordinación	Compañeros	Información
	Conocidos	Dirección
	Extraños	

¿Qué modo/s de comunicación utilizará/n prioritariamente?

Lingüístico	Extra/Paralingüístico	Actividad
Oral	Gráficos	Producción
Escrito	Imágenes	Recepción
Ambos	Música	Interacción
		Mediación

**Ficha F10. Guía para los cuestionarios**

Una vez que los entrevistadores hayan desglosado las actividades en tareas y subtareas a partir de los datos obtenidos en la entrevista, tendrán que asegurarse, mediante un cuestionario, de que la delimitación que se ha hecho de los posibles eventos es correcta.

Para ello se enviará un cuestionario a los entrevistados, mediante el cual podrán dar su opinión sobre la adecuación de las listas de tareas y subtareas a la realidad.

- a) Dirigirse a los miembros activos con perfiles diferentes entrevistados previamente.
- b) Dirigirse a los dos conocedores expertos del ámbito profesional que está investigando entrevistados previamente.

Evento: _____		
Al participar en este evento, usted realiza las siguientes tareas y subtareas:		
	Sí	No
<b>Primera tarea:</b> _____ <b>Subtareas:</b> - _____ - _____ - _____ 1. ¿Cree usted que realiza alguna otra subtarea complementaria en el proceso de esta primera tarea? Si su respuesta es afirmativa, indique cuál/es: _____ 2. Valore de 1 a 6 (1: poco - 6: mucho): - la importancia de esta tarea: ____ - la frecuencia de realización: ____ 3. Para realizar esta tarea necesitará (varias respuestas son posibles): <div style="display: flex; justify-content: space-around;"> <span>Hablar <input type="checkbox"/></span> <span>Escribir <input type="checkbox"/></span> <span>Leer <input type="checkbox"/></span> <span>Escuchar <input type="checkbox"/></span> </div> ▫ Si debe <b>escribir</b> , indique qué documentos: _____ ▫ Si debe <b>leer</b> , indique qué documentos: _____ ▫ ¿Podría usted facilitar un modelo de alguno de estos documentos?    Sí <input type="checkbox"/> /No <input type="checkbox"/> ¿Cuál/es? _____ ▫ Si necesita <b>hablar</b> , ¿cómo?, ¿en qué contexto? <div style="display: flex; justify-content: space-between;"> <div>             Conversación cara a cara <input type="checkbox"/> </div> <div>             Conversación telefónica <input type="checkbox"/> </div> <div>             Con un único interlocutor <input type="checkbox"/> </div> <div>             Con varios interlocutores <input type="checkbox"/> </div> <div>             A un conferenciante <input type="checkbox"/> </div> <div>             Usted ante un auditorio <input type="checkbox"/> </div> <div>             Otros: _____              _____           </div> </div> 4. Quién realizará esta tarea: <div style="display: flex; justify-content: space-around;"> <span>Usted solo <input type="checkbox"/></span> <span>Usted y otra persona <input type="checkbox"/></span> <span>Usted con varias personas <input type="checkbox"/></span> </div> 5. Para realizar esta tarea usted debe tratar a su/s interlocutor/es desde una posición jerárquica de: <div style="display: flex; justify-content: space-around;"> <span>Igualdad <input type="checkbox"/></span> <span>Superioridad <input type="checkbox"/></span> <span>Inferioridad <input type="checkbox"/></span> </div> 7. Cree usted que el registro de lengua que se usa en esta tarea es: <div style="display: flex; justify-content: space-around;"> <span>Muy formal <input type="checkbox"/></span> <span>Formal <input type="checkbox"/></span> <span>Coloquial <input type="checkbox"/></span> </div>		
<b>Segunda tarea:</b> (Cópiese aquí el contenido de las preguntas de la primera tarea).		
¿Cree usted que el orden a la hora de realizar las distintas tareas es importante para la correcta realización de las mismas? _____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
¿Cree usted que realiza alguna subtarea complementaria? Si la respuesta es afirmativa, ¿en qué momento?, ¿antes o después de qué otra subtarea? _____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>



**Ficha F11. Ficha para la observación *in situ***

En la fase de la observación en el lugar de trabajo, el entrevistador tiene que focalizar su trabajo tanto sobre la comprobación de los numerosos datos que ya ha obtenido como sobre nuevas informaciones que hubieran podido pasar desapercibidas en la entrevista y el cuestionario.

La atención del observador se dirigirá a los siguientes puntos:

- a. A partir de la información y los datos proporcionados por los informantes, comprobar cuál es la visión de las tareas y subtareas del evento más adecuada a la realidad.
- b. Cuál es el número de participantes en cada una de las actividades.
- c. Qué tipo de intervención tienen los participantes en las actividades: monogestionada, plurigestionada.
- d. Cuál es el tipo de canal que se utiliza: entrevista cara a cara, teléfono.
- e. Cuál es la posición jerárquica precisa del futuro usuario en relación con sus interlocutores en el desarrollo del evento: superioridad, igualdad, inferioridad (director, adjunto, colaborador, actuación autónoma...).
- f. Cuál es la modalidad del discurso que el futuro estudiante lleva a cabo: oral, escrita, mixta o combinada.
- g. Cuál es la actividad de participación en la comunicación textual por parte del usuario: recepción, producción, interacción, mediación.
- h. Cuáles son los textos que el futuro usuario utiliza en sus actividades (si es posible, obtener muestras de los mismos).
- i. Cuál es la variedad de español que se usa en el contexto profesional concreto.

## Referencias bibliográficas

- ALCARAZ VARÓ, E., MATEO MARTÍNEZ, J. y YUS RAMOS, F. (eds.) (2007), *Las lenguas profesionales y académicas*. Barcelona: Ariel. Lenguas Modernas.
- BARTON, D., HAMILTON, M. e IVANIČ, R. (eds.) (2000), *Situated literacies: reading and writing in context*. Londres: Routledge.
- BHATIA, V. K. (1993), *Analysing genre: language use in professional settings*. Londres: Longman Group UK.
- CABRÉ, M. T. y GÓMEZ DE ENTERRÍA, J. (2006), *La enseñanza de lenguas de especialidad*. Madrid: Gredos.
- CIAPUSCIO, E. (2007), «Genres et familles de genres: apports pour l'acquisition de la compétence générique dans le domaine académique». *Études de Linguistique Appliquée*, 148, pp. 405-416.
- CONSEJO DE EUROPA (2001), *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: Secretaría General Técnica del MECD, Instituto Cervantes y Anaya.
- (2005), *Reference Level Descriptions for National and Regional Languages (RLD), Draft Guide for the Production of RLD*. Estrasburgo: Departamento de Política Lingüística.
- GILLHAM, B. (2000), *Developing a questionnaire*. Londres: Continuum.
- GÓMEZ DE ENTERRÍA, J. y RODRÍGUEZ DEL BOSQUE, I. (eds.) (2010), *El español, lengua de comunicación en las organizaciones empresariales*. Pamplona: Editorial Aranzadi.
- INSTITUTO CERVANTES (2006), *Plan curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- LONG, M. H. (ed.) (2005), *Second Language Needs Analysis*. Cambridge; Nueva York: Cambridge University Press.
- MARTÍN PERIS, E. (ed.) (2008), *Diccionario de términos clave de ELE*. Madrid: SGEL e Instituto Cervantes.
- MONDADA, L., y PEKAREK DOEHLER, S. (2000), «Interaction sociale et congition située: Quels modèles pour la recherche sur l'acquisition des langues?», en *Acquisition et Interaction en Langue Etrangère-AILE*, 12, pp. 149–176.
- MORENO FERNÁNDEZ, F. (2009), *Principios de sociolingüística y sociología del lenguaje*. 4.ª ed. Barcelona: Ariel.
- PARODI, G. (ed.) (2008), *Géneros académicos y géneros profesionales: accesos discursivos para saber y hacer*. Valparaíso: Ediciones Universitarias de Valparaíso.
- (ed.) (2009), *Alfabetización académica y profesional en el Siglo XXI: Leer y escribir desde las disciplinas*. Santiago de Chile: Editorial Planeta Chile.
- PEKAREK DOEHLER, S. (2000), «Approches interactionnistes de l'acquisition des langues étrangères: Concepts, recherches, perspectives», en *Acquisition et Interaction en Langue Etrangère-AILE*, 12, pp. 3-27.
- SAVILLE-TROIKE, M. (2006), *Etnografía de la comunicación*. Buenos Aires: Prometeo.
- SWALES, J. M. (1990), *Genre Analysis. English in academic and research settings*. Cambridge: Cambridge University Press.





Círculo de  
Amigos  
del Instituto  
Cervantes

Socios

---



Patrocinadores

---



Colaboradores

---





**(2015) La enseñanza del español en línea en el Instituto Cervantes: nuevas respuestas a la demanda de “aprendizaje móvil”**

En *El español en el mundo: anuario del Instituto Cervantes 2015*. Coordinado por Instituto Cervantes, Madrid, Boletín Oficial del Estado, 2015, ISBN 978-84-92632-67-1, págs. 245-263.

(Coautor) (Obra monográfica, publicación institucional/comercial)

## LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL EN LÍNEA EN EL INSTITUTO CERVANTES: NUEVAS RESPUESTAS A LA DEMANDA DE «APRENDIZAJE MÓVIL»

Álvaro García Santa-Cecilia

Olga Juan Lázaro

*Departamento de Ordenación y Proyectos Académicos. Instituto Cervantes*

A principios de la pasada década, entre el año 2000 y 2001, el Instituto Cervantes presentó los primeros cursos de español en línea del Aula Virtual de Español (AVE). Con esta iniciativa el Instituto daba respuesta a uno de los objetivos estratégicos que se había planteado desde su creación: situarse en la vanguardia de la aplicación de las tecnologías a la enseñanza del español. Los cursos de la plataforma AVE, tanto los generales para adultos como los más específicamente dirigidos a niños, tuvieron una excelente acogida desde el primer momento, ya que daban respuesta a una modalidad de aprendizaje a distancia que se iba imponiendo de forma decidida en los hábitos del público interesado en el conocimiento de nuevas lenguas. En torno a 90.000 usuarios registrados en 2013 en los cursos del Aula Virtual de Español dan la medida del interés que despiertan los cursos de español en línea del Instituto Cervantes.

Transcurridos más de dos lustros desde aquel primer lanzamiento de los cursos del AVE, el Instituto ha ido constatando que el avance de las tecnologías de la información y la comunicación, así como las transformaciones en el orden económico, social y personal derivadas de la globalización, han impactado de lleno en el modo de acceder al conocimiento y de participar, desde perspectivas completamente inéditas, en comunidades de aprendizaje enlazadas por Internet y accesibles a través de dispositivos móviles. La flexibilidad y la inmediatez de acceso son las demandas a las que hoy debe dar respuesta cualquier empresa que se proponga presentar una oferta adecuada a las necesidades de los usuarios de servicios en línea. La

flexibilidad permite a cada persona seleccionar los contenidos que respondan mejor a su modo particular de aprender. La inmediatez, facilitada por herramientas tecnológicas que han dejado atrás los tradicionales protocolos de búsqueda y consulta de la información, deriva de la exigencia de un mundo que responde a nuevos hábitos de aprendizaje. Estos nuevos hábitos aprovechan los desplazamientos y el tiempo de ocio como ocasiones para acceder, mediante tabletas y dispositivos móviles, a contenidos que deben acomodarse a un ritmo de aprendizaje distinto, más dinámico y adaptable.

La respuesta del Instituto a estas nuevas exigencias de un aprendizaje más flexible, dinámico y adaptable, fue tomando cuerpo a partir del otoño de 2013 y se concretó en el proyecto denominado «AVE Global», que supone la respuesta al compromiso por una educación de calidad y tecnológica en las aulas, sobre la base de la denominada «competencia digital». Los cursos AVE Global apuestan por un aprendizaje autónomo, abierto a distintas estrategias y con un enfoque sociocultural en el que se favorece la diversidad. Las actividades de los cursos incorporan los nuevos contextos de uso de la lengua según los hábitos de la sociedad de la información y la comunicación. El estudiante se encuentra inmerso en propuestas de interacciones que lo invitan a la producción en redes sociales, a través de videoconferencia o de mensajería móvil, junto a las ya habituales actividades que fomentan el aprendizaje colaborativo a través de las herramientas de comunicación de la web 2.0., lo que permite que los profesores acoten con su grupo cómo va a producirse el proceso de interacción entre ellos (a través de foros, blogs, *wikis*, redes sociales, videoconferencias o chats, según la herramienta y el servicio que respondan mejor a los hábitos del grupo y del país).

## 1. ANTECEDENTES DEL PROYECTO AVE GLOBAL

En los últimos diez años se había detectado en el Instituto un cambio de tendencia en la demanda de los cursos de español, con un creciente interés de las empresas y de los particulares por la oferta de cursos en línea de la plataforma del Aula Virtual de Español. En algunas zonas, como Brasil, esta modalidad de cursos había llegado a constituir una línea estratégica de la actividad docente que permitía dar respuesta a una demanda creciente de las instituciones oficiales



y de las empresas locales en el contexto de una política de clara expansión del español.

Los datos disponibles permitían observar, por otra parte, que en el acceso a los contenidos de aprendizaje en general, y en particular a los cursos de lenguas, la tendencia del público a la utilización de dispositivos móviles, particularmente tabletas, crecía de forma exponencial. En estas circunstancias, el Instituto se encontraba ante el hecho de que los cursos generales de la plataforma AVE, que se habían puesto en marcha con éxito en el año 2000, estaban soportados por una tecnología que no respondía a los estándares web compatibles con dispositivos móviles. En su día, el lanzamiento de los cursos AVE, prácticamente sin competencia dentro o fuera de España, había situado al Instituto en una posición avanzada con respecto a otros organismos y empresas educativos. De hecho, junto con el Centro Virtual Cervantes, los cursos en línea de la plataforma AVE habían sido la seña de identidad más clara de la apuesta decidida del Instituto por la incorporación de las nuevas tecnologías a los productos y servicios de su oferta de enseñanza del español. Se hacía imprescindible, por tanto, acometer la actualización tecnológica de los cursos AVE.

Este planteamiento viene a coincidir con la evolución constante de la sociedad de la información y la comunicación. Desde organismos como la UNESCO se insta a la renovación de los contenidos educativos y a la creación de nuevos materiales que respondan a la accesibilidad y conectividad que conlleva el uso masivo de dispositivos móviles<sup>1</sup>. Por parte del World Wide Web Consortium (W3C)<sup>2</sup> se publicaron a finales de 2014 los estándares tecnológicos, que recomendaban el lenguaje HTML5 con el fin de favorecer el «diseño adaptativo», que permite que el material didáctico digital sea compatible prácticamente con todos los dispositivos electrónicos que existen hoy en el mercado.

En este nuevo escenario se desarrolló la colaboración que el Instituto emprendió hace algo más de un año con la unión temporal de empresas ICA Telefónica. Tras ganar el concurso de licitación, el equipo técnico de ICA Telefónica y el personal de los departamentos académico e informático del Instituto llevaron a cabo un

<sup>1</sup> Véase UNESCO (2013), «Directrices para las políticas de aprendizaje móvil».

<sup>2</sup> World Wide Web Consortium (W3C) (2014), «Standards for Web Applications on Mobile».

arqueo de las actividades de los cursos, identificaron la tipología de las dinámicas de las actividades compatibles con los nuevos estándares y diseñaron la unidad tipo que sirvió de base para el desarrollo de los materiales que componen los dieciséis cursos de AVE Global.

AVE Global pone a disposición de los usuarios una herramienta de aprendizaje que permite trabajar con una amplia variedad de material y actividades planteadas con las dinámicas que se adecuan mejor a cada tarea, dentro de las posibilidades que permiten los estándares web. El material de los cursos es ahora accesible mediante dispositivos móviles, de manera que permite dar una respuesta ágil a los requerimientos de libertad e inmediatez de acceso propios de los usuarios actuales.

La oportunidad de llevar a cabo la actualización tecnológica del material permitía también plantearse otro importante objetivo: la renovación de los materiales de imagen y de audio. Las imágenes e ilustraciones del material didáctico de los cursos que lanzó el Instituto en el año 2000 respondían, como es lógico, a la realidad del momento. Con ocasión de la actualización tecnológica del material, el equipo de desarrollo acometió también la tarea de renovar las ilustraciones y fotografías que acompañaban al material didáctico, de manera que la imagen del entorno social y cultural de España y del mundo hispanico respondiera de modo más fiel a la realidad de hoy en día. Se reeditaron también muchos de los audios del material, aprovechando las posibilidades que ofrece la tecnología actual, para lograr una emisión más nítida y facilitar así la realización de las tareas y actividades de los cursos.

De este modo, la actualización de la tecnología y la renovación de la imagen gráfica de los materiales de los cursos hacen que AVE Global se presente como una oferta de aprendizaje prácticamente nueva, que da respuesta a las demandas actuales de los usuarios y que incorpora una profunda renovación en la metodología de trabajo y en los materiales que ilustran y sirven de apoyo a los contenidos de las actividades.

## 2. CARACTERÍSTICAS PRINCIPALES DE AVE GLOBAL

Para identificar las características principales de AVE Global conviene diferenciar dos acercamientos. Por un lado, un acerca-

miento a los cursos como respuesta a las necesidades inherentes a la sociedad de la información y la comunicación. A este respecto cabe distinguir, como aspectos significativos, la compatibilidad con dispositivos móviles y la respuesta a las necesidades de aprendizaje a lo largo de toda la vida. Por otro lado, un acercamiento desde el punto de vista didáctico, en el que los aspectos destacables serían los siguientes: la competencia digital, la autonomía y el apoyo al proceso de aprendizaje, el componente intercultural, el aprendizaje estratégico y, finalmente, la interacción oral y escrita. En los próximos apartados se presentan con detalle estas características.

## 2.1 *AVE Global en la sociedad de la información y la comunicación*

### 2.1.1 Compatibilidad con dispositivos móviles

En un mundo en el que se ha producido una importante transformación en el acceso al conocimiento y al aprendizaje en general (y en particular al aprendizaje de las lenguas), el uso de los dispositivos móviles hace que las personas interesadas en el aprendizaje de lenguas puedan conectarse en cualquier momento, aprovechando incluso los desplazamientos o el tiempo de ocio, para acceder a actividades de corta duración que les permiten practicar la lengua a su conveniencia.

La actualización tecnológica y la renovación pedagógica de los materiales didácticos de AVE Global permiten garantizar el acceso a estos materiales mediante dispositivos móviles, especialmente tabletas, algo que no permitían los anteriores cursos en línea del Instituto Cervantes. De este modo, se da respuesta a la creciente demanda de los cursos de aprendizaje de lenguas, cada vez más orientados al llamado «aprendizaje móvil».

En el diseño del material se han estandarizado las interacciones del usuario con las pantallas táctiles, lo que significa que en la conceptualización del nuevo material para tabletas el reto ha sido simplificar la presentación de las actividades y los contenidos para adaptarlos a pantallas más pequeñas y, por lo tanto, con opciones más limitadas respecto a las que estamos acostumbrados en la interacción con ordenadores. Los elementos deben responder a una interacción táctil y, además, las pantallas y dinámicas deben ser

autónomas en sí mismas, en cada pantalla, es decir, los datos no pueden ser arrastrados o guardados en una interacción más compleja en la que se suman varias pantallas. En total, pueden identificarse hasta 58 dinámicas, todas ellas optimizadas para pantallas táctiles.

Respecto a la navegación por el material, ha supuesto un reto que se ha resuelto con pantallas con flechas horizontales de gran tamaño, que hace intuitivo y sencillo el avance y retroceso por la actividad. El resto de funcionalidades (la ayuda, la traducción, la solución, etc.) se ha resuelto con una Barra de herramientas que se oculta para que la interacción de la actividad disponga del tamaño completo de la pantalla del dispositivo y que facilita tanto la legibilidad como la interacción con el sistema. En el epígrafe «Autonomía y apoyo al proceso de aprendizaje» se ofrecen ilustraciones de estas funcionalidades.

### 2.1.2 Respuesta a las necesidades de aprendizaje

Otra de las transformaciones del mundo de hoy respecto al aprendizaje de lenguas tiene que ver con la competencia que se pretende alcanzar. Frente a la idea de los métodos tradicionales que postulaban como objetivo alcanzar una competencia general similar a la de un nativo, desde los años noventa se ha venido imponiendo un enfoque que busca, ante todo, dar respuesta a los objetivos, las necesidades y las expectativas de cada persona respecto al uso de la lengua. Los adultos aprendemos lenguas con un objetivo concreto: poder desenvolvernos en los contactos básicos durante nuestras vacaciones en otro país, seguir estudios en la universidad con una beca Erasmus, poder mantener intercambios en el ámbito de los negocios, etc. Las llamadas «competencias parciales» se plantean como una opción más práctica y orientada a las necesidades particulares del aprendizaje de cada persona. La idea de no circunscribir el aprendizaje de lenguas a la etapa de formación escolar sino hacerlo «a lo largo de toda la vida» (las cuatro *eles* del *life-long language learning* del Consejo de Europa) requiere que las herramientas que ponemos a disposición para el aprendizaje permitan dar una respuesta más flexible y adaptada a las necesidades de cada persona.

Teniendo en cuenta lo anterior, AVE Global se presenta en dos formatos diferenciados: los «cursos» (de 30 horas de duración) y los «temas» (de 10 horas de duración). Si bien cada curso está integrado por tres temas, AVE Global lanza los cursos y los temas como productos que pueden adquirirse de forma independiente, con precios diferenciados también. Los temas están centrados en contenidos muy diversos, como saludos y presentaciones, viajar, la salud, las relaciones con amigos, etc. Tanto los cursos como los temas están relacionados con los niveles de referencia del *Marco común europeo de referencia para las lenguas*, del Consejo de Europa, que establece la progresión en el aprendizaje mediante una serie de niveles que van desde el inicial (A1) hasta el superior (C1 en el caso de AVE Global). La estructura de AVE Global respecto a los 16 cursos que lo componen se puede observar en el siguiente cuadro:

Cuadro 1

## ESTRUCTURA COMPLETA DE LOS CURSOS AVE GLOBAL PARA MULTIDISPOSITIVO

A1 Nivel Inicial	A2 Nivel Inicial Alto	B1 Nivel Intermedio	B2 Nivel Avanzado	C1 Nivel Superior
<i>Curso A1.1</i>	<i>Curso A2.1</i>	<i>Curso B1.1</i>	<i>Curso B2.1</i>	<i>Curso C1.1</i>
Tema 1	Tema 1	Tema 1	Tema 1	Tema 1
Tema 2	Tema 2	Tema 2	Tema 2	Tema 2
Tema 3	Tema 3	Tema 3	Tema 3	Tema 3
<i>Curso A1.2</i>	<i>Curso A2.2</i>	<i>Curso B1.2</i>	<i>Curso B2.2</i>	<i>Curso C1.2</i>
Tema 1	Tema 1	Tema 1	Tema 1	Tema 1
Tema 2	Tema 2	Tema 2	Tema 2	Tema 2
Tema 3	Tema 3	Tema 3	Tema 3	Tema 3
		<i>Curso B1.3</i>	<i>Curso B2.3</i>	<i>Curso C1.3</i>
		Tema 1	Tema 1	Tema 1
		Tema 2	Tema 2	Tema 2
		Tema 3	Tema 3	Tema 3
		<i>Curso B1.4</i>	<i>Curso B2.4</i>	<i>Curso C1.4</i>
		Tema 1	Tema 1	Tema 1
		Tema 2	Tema 2	Tema 2
		Tema 3	Tema 3	Tema 3

Si el usuario opta por un tema, podrá elegir según el nivel y el contenido resumido en un título. Este nuevo planteamiento respon-

de al interés del Instituto en adecuar la oferta de enseñanza en línea a una demanda que busca alcanzar objetivos de comunicación más concretos y especializados, con una inversión limitada de tiempo. En el cuadro 2 se presenta, a modo de ejemplo, la lista de temas correspondiente al nivel B1 (intermedio)<sup>3</sup>.

### Cuadro 2

#### RELACIÓN DE TEMAS DEL NIVEL B1

<b>B1 Nivel Intermedio</b>
AVE Global. Tema 1. Intermedio B1.1. Encuentros. Presentarnos y conversar sobre nosotros mismos.
AVE Global. Tema 2. Intermedio B1.1. Cambios. Hablar del pasado y su relación con el presente.
AVE Global. Tema 3. Intermedio B1.1. Historias. Narrar el pasado e imaginar el futuro.
AVE Global. Tema 4. Intermedio B1.2. La salud. Comida y vida sana. Enfermedades y remedios.
AVE Global. Tema 5. Intermedio B1.2. La ciudad y la vivienda. Compras. Trámites administrativos.
AVE Global. Tema 6. Intermedio B1.2. Los viajes y los servicios turísticos. Climas y lugares.
AVE Global. Tema 7. Intermedio B1.3. Un paseo cultural: literatura, escultura y música.
AVE Global. Tema 8. Intermedio B1.3. El poder de la imagen. Moda y publicidad.
AVE Global. Tema 9. Intermedio B1.3. El mercado laboral. Empresas en España e Hispanoamérica.
AVE Global. Tema 10. Intermedio B1.4. Relaciones y protocolo en actos sociales.
AVE Global. Tema 11. Intermedio B1.4. Medio ambiente. Campo y ciudad.
AVE Global. Tema 12. Intermedio B1.4. Aprender idiomas. La conciencia intercultural.

## 2.2 Aspectos didácticos del enfoque de AVE Global

### 2.2.1. Competencia digital

¿Quién es el destinatario de los cursos AVE Global? Desde el punto de vista del aprendizaje a lo largo de toda la vida podría decirse que no hay un perfil de usuario concreto, el rango de edad es amplio y los usuarios potenciales son jóvenes, adultos y mayores.

Respecto a la competencia digital o a las habilidades para interactuar con el material, se ha pretendido que la sencillez, la «usabilidad» y la facilidad de navegación permitieran afianzar la idea de que no se requiere un perfil de usuario avezado en competencia ins-

<sup>3</sup> Para consultar la lista completa de temas por niveles, el acceso es el siguiente: <http://ave.cervantes.es/AVEGlobal/compre-ave-global.html>.

trumental o informática, de manera que cualquier persona pueda navegar por las pantallas de AVE Global incluso como «visitante digital»<sup>4</sup>.

### 2.2.2 Autonomía y apoyo al proceso de aprendizaje

El concepto de autonomía y la responsabilidad del alumno en su propio aprendizaje requieren que las herramientas y los servicios que se diseñen para el aprendizaje faciliten el trabajo autónomo de la persona que accede al curso. AVE Global acompaña en todo momento a la persona que accede a los materiales guiando su proceso de aprendizaje. Se presenta material complementario, relacionado con cada sesión, que da respuesta a las necesidades relacionadas con contenidos gramaticales y lingüísticos, y se amplía la práctica de los contenidos con nuevas actividades. Por lo que respecta al proceso de aprendizaje, el usuario cuenta con las siguientes herramientas de apoyo:

➤ Barra de herramientas de ayuda en la parte inferior del material, que incluye:

- Traducción de los enunciados y las ayudas al inglés, portugués, francés, alemán y japonés en los niveles iniciales.
- Vídeos explicativos de la dinámica de cada actividad.
- Un vídeo que ejemplifica la navegación y estructura de los temas.
- La solución de las actividades.
- La posibilidad de «repetir» la actividad.

➤ Dos tipos de índices:

- El índice de los contenidos de cada tema (culturales, gramaticales, funcionales y léxicos).
- Los contenidos de cada sesión relacionados con los exponentes.


➤ Apoyo mediante material complementario (gramática, pronunciación, funciones, léxico, cultura, estrategias) relacionado con cada sesión.

---

<sup>4</sup> Según propuesta de D. White, «residente digital» frente a «visitante digital», como revisión de la terminología de Prensky «inmigrante digital» frente a «nativo digital».

### Ilustración 1

PORTADA DE TEMA CON MATERIAL COMPLEMENTARIO RELACIONADO CON LAS SESIONES



## A2.1 - Tema 2. Ir de compras. Necesidades y gustos

<p><b>Sesión 1</b></p> <p>Saludar en una tienda y pedir un artículo</p> <p>Preguntar por el precio y pagar</p> <p>Describir objetos</p>	<p><b>Sesión 2</b></p> <p>Describir lo que se está haciendo</p> <p>Preguntar por el precio y pagar</p> <p>Describir objetos</p>	<p><b>Sesión 3</b></p> <p>Identificar objetos</p> <p>Hablar de formas de vestir</p>
<b>Test 1</b>		

<p><b>Material complementario</b></p> <p><b>Sesión 4</b></p> <p>Expresar necesidad</p> <p>Describir y valorar la ropa</p>	<p><b>Material complementario</b></p> <p><b>Sesión 5</b></p> <p>Expresar gratitud de grandes personajes</p> <p>Pedir y dar la opinión personal</p> <p>Precisar características de un problema</p>	<p><b>Material complementario</b></p> <p><b>Sesión 6</b></p> <p>Relacionar tipos de prendas con actividades</p> <p>Expresar alivio y satisfacción</p>
<b>Test 2</b>		

<p><b>Material complementario</b></p> <p><b>Sesión 7</b></p> <p>Cambiar un producto</p> <p>Ofrecer y pedir ayuda</p>	<p><b>Material complementario</b></p> <p><b>Sesión 8</b></p> <p>Describir objetos</p> <p>Expresar una cualidad en grado superlativo</p>	<p><b>Material complementario</b></p> <p><b>Sesión 9</b></p> <p>Hablar de gastos</p> <p>Hablar sobre museos y describirlos</p>
<b>Test 3</b>		

<p><b>Material complementario</b></p> <p><b>Sesión 10. Relaciónate</b></p> <p>Describir la ropa adecuada para una determinada actividad</p>		
---	--	--

*Ilustración 2*

## VISTA DEL «SEGUIMIENTO Y EVALUACIÓN»





➤ Elementos de verificación y control del aprovechamiento:

- Actividades. Cada actividad tiene su propia retroalimentación, indicando aciertos y errores al estudiante.
- Herramienta de «Seguimiento y evaluación». El estudiante puede revisar el estado de su progreso en el curso, consultado las actividades realizadas, el número de veces que las ha hecho y el porcentaje de acierto.

### 2.2.3 *El componente intercultural*

Uno de los atractivos de los materiales didácticos es el componente intercultural. Los estudiantes se acercan a la imagen de lo hispano a través del material gráfico (fotografías e ilustraciones), del material textual y del material audiovisual (vídeo).

En los cursos AVE Global se ha dedicado especial atención a reflejar la variedad sociocultural del mundo hispano, a través de sus diferentes manifestaciones artísticas (arquitectura, música, literatura, cine, teatro, etc.), y su realidad sociopolítica, con el tratamiento de aspectos de la economía, la educación, los gobiernos, la salud, la población, etc. El estudiante encontrará en el material los diferentes aspectos que ocupan el día a día de una inmersión en España, por ejemplo.

Las propuestas didácticas son variadas y comprenden desde la presentación de la información hasta el contraste con su cultura, con el valor que supone la aceptación de las diferencias y la riqueza de la variedad.

### 2.2.4 *El aprendizaje estratégico*

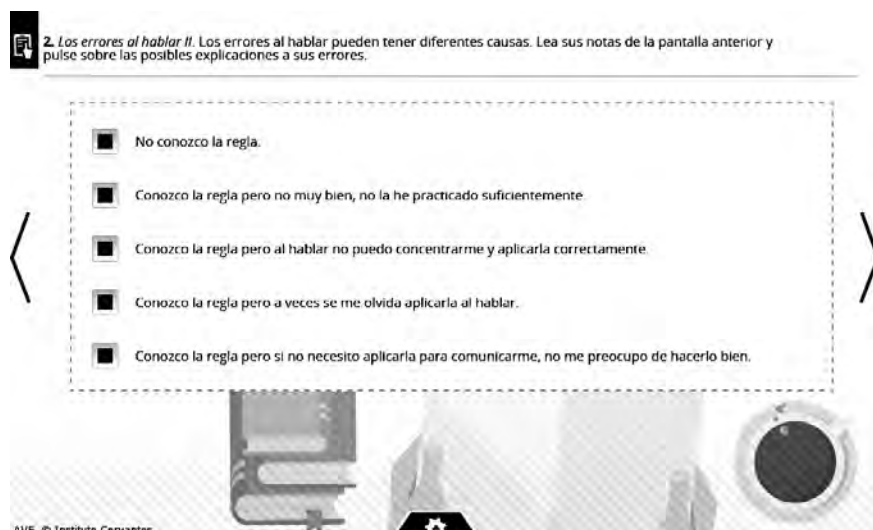
En el *Marco común europeo de referencia para las lenguas* del Consejo de Europa se presenta la «capacidad de aprender» como una de las cuatro competencias generales. En el *Plan curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español* esta competencia se desarrolla en uno de los inventarios de contenidos, bajo el título de «Procedimientos de aprendizaje», teniendo en cuenta el hecho de que quienes aprenden una lengua realizan operaciones destinadas a movilizar, regular e incrementar los recursos cogniti-

vos, emocionales o volitivos de que disponen, tanto en el proceso de aprendizaje como en el uso de la lengua.

En AVE Global las actividades integran los procedimientos de aprendizaje como parte de su diseño. Además, dentro del material complementario, el estudiante dispone de actividades específicas bajo el título de «Técnicas de estudio».

### Ilustración 3

#### INTEGRACIÓN DE PROCEDIMIENTOS DE APRENDIZAJE EN LAS ACTIVIDADES



#### 2.2.5 Interacción oral y escrita

En el enfoque comunicativo el uso de la lengua para comunicarse requiere un material y unas propuestas didácticas que permitan al estudiante activar los conocimientos lingüísticos en la producción de textos orales y escritos, así como en la interacción con sus compañeros.

Los temas de AVE Global se estructuran en 10 sesiones. Las actividades de las sesiones 1 a 9 son de realización autónoma, a no ser que un profesor o tutor las convierta en la base de una actividad colaborativa que él mismo diseñe; se ha contemplado también la producción de textos escritos teniendo como referencia las tipologías recogidas en los inventarios textuales del *Plan curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español*. Estas activi-

dades cuentan con el apoyo de botones como «Ayuda», «Recuerde» o «Más info», así como con modelos de textos cuyos contenidos y estructura responden a lo que el estudiante tiene que producir. Si el estudiante ha optado por matricularse en un curso con tutor individual o en un grupo, la corrección puede producirse entre pares, en grupo o bien por parte del tutor.

Entre las actividades, cabe destacar la integración de los nuevos contextos de uso de la lengua según los hábitos de la sociedad de la información y la comunicación. El estudiante tiene que producir textos para participar en redes sociales.

Finalmente, en la sesión 10 que cierra cada tema, denominada «¡Relaciónate!», se proponen intercambios de información con los compañeros de grupo a través de las diferentes herramientas, tanto en asíncrono (foro, blogs, *wikis*, correo electrónico) como en síncrono (chat y videoconferencia, incluso mediante aplicaciones de mensajería instantánea si los estudiantes viven en un país en el que el acceso a tarifa de datos es común).

### 3. PROCESO DE EDICIÓN BASADO EN ESTÁNDARES DE CALIDAD

A finales de octubre de 2014 concluyó un completo y complejo proceso de edición de material digital en el que se diferenciaron cinco fases. Después de una fase inicial de análisis, definición y verificación (llevada a cabo durante el año 2013 y principios del 2014), se inició a principios de 2014 una segunda fase de producción del material digital, con el diseño, la maquetación y la implementación de las interacciones identificadas en la fase previa. En paralelo, a medida que se finalizaba la edición del material digital en unidades temáticas, se inició la fase de validación con un exhaustivo plan de pruebas de todos los contenidos multimedia según los indicadores de verificación y validación consensuados por los equipos multidisciplinares integrados.

Una vez finalizado el control de calidad, comenzaron las últimas dos fases: la de integración en las diferentes plataformas en las que estaba previsto alojar los materiales y la fase de prueba con los diferentes navegadores y dispositivos móviles que iban a ser certificados. AVE Global está certificado para todos los navegadores y tabletas del mercado con una cuota superior al 1% de uso.

La tipificación del comportamiento y las funcionalidades de las actividades de los cursos dio como resultado un total de 58 tipos de dinámicas, que ofrecen una amplia variedad metodológica en el trabajo que realiza el usuario con los materiales. El volumen de documentación y archivos que da forma a AVE Global es enorme: la base única de contenidos, catalogada y recodificada después del trabajo de actualización, está compuesta por 270.000 ficheros, con un total de 7.707 pantallas y cerca de 35.000 imágenes, 12.500 ficheros de audio y 350 ficheros de vídeo.

Con el objetivo de optimizar la gestión y modificación de los materiales de los cursos, se ha diseñado una herramienta de mantenimiento y creación de empaquetados. Con ella es posible corregir, modificar y actualizar fácilmente las actividades que componen el nuevo material didáctico, tanto el texto como las imágenes y cualquiera de los archivos que componen la actividad (audio y vídeo). Incorpora también la posibilidad de crear nuevas agrupaciones de material –nuevos temas o cursos– que den una respuesta más adecuada a las diferentes necesidades que se identifiquen por parte de cada estudiante autónomo o de cada profesor o equipo docente que utilice AVE Global en las modalidades semipresencial y a distancia.

#### 4. ACREDITACIÓN DE TUTORES

Para garantizar el correcto uso de AVE Global en las modalidades con tutor se ha establecido un procedimiento de acreditación de tutores. Por tanto, será requisito que todas aquellas personas que ejerzan como tutores de AVE Global estén previamente acreditadas.

Para obtener la acreditación, aquellos profesores que realizaron en su día el «Curso de tutores de AVE» deberán realizar un módulo de actualización que les permitirá familiarizarse con los nuevos materiales digitales de AVE Global. A cada profesor que realice el módulo se le asignará un código numérico que lo acreditará como tutor de AVE Global. Aquellos profesores que no hayan realizado el «Curso de tutores de AVE» deberán realizar el nuevo «Curso de formación de tutores AVE Global».

La acreditación como tutor de AVE Global será requisito imprescindible para poder asumir las tutorías correspondientes a las modalidades semipresenciales y a distancia.

## 5. MODALIDADES DE APRENDIZAJE

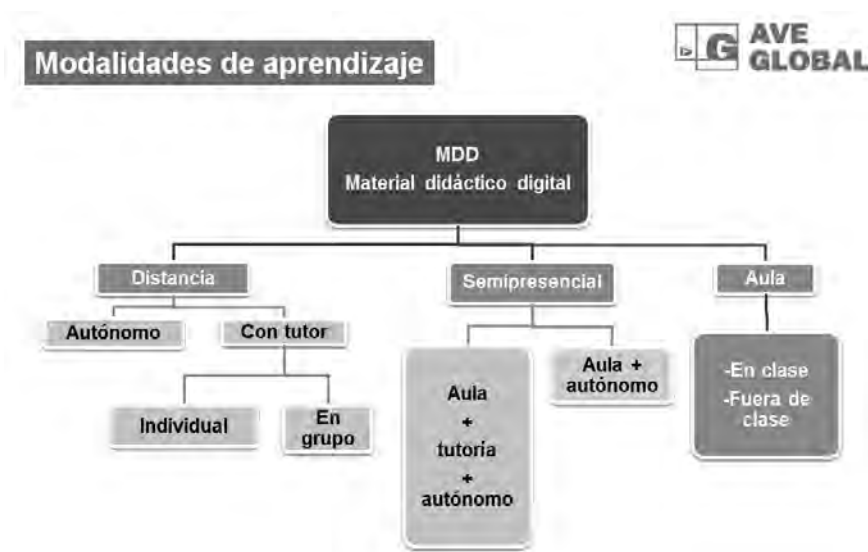
Las características de los cursos AVE Global que se han descrito, junto con la retroalimentación de más de 90.000 usuarios en el año 2013 (entre estudiantes, profesores y jefes de estudio de las entidades e instituciones que incluyeron los cursos alojados en la plataforma AVE en su oferta académica) están en la base de la concepción de los cursos para multidispositivo.

La flexibilidad en la configuración de las modalidades de aprendizaje con TIC (tecnologías de la información y la comunicación) responde a las necesidades del entorno geográfico y a las del grupo destinatario. De esta forma, la experiencia con la integración de las TIC en el aula presencial, la modalidad semipresencial y la modalidad a distancia han venido dibujando año tras año escenarios más ricos, en los que las herramientas de comunicación de la plataforma AVE (correo electrónico, foros, blogs, *wikis*, calendario, tablón de anuncios, banco de recursos y propuestas del tutor) se han completado con videoconferencia y redes sociales. De esta forma se han integrado los servicios de internet que son más usados en cada sociedad por los estudiantes (en algunos países Facebook, en otros Twitter, en algunos los blogs, la videoconferencia con Skype en otros, etc.).

Un repaso breve de estas experiencias permite ponderar la integración de las TIC en la enseñanza presencial (Juan Lázaro y Basterrechea, 2004; Juan Lázaro, 2010) en un modelo en el que el papel de los materiales digitales fomenta el trabajo autónomo y responsable fuera del aula como base de la interacción en el espacio físico del aula, lo que facilita la cohesión grupal. En la modalidad semipresencial, las conclusiones sobre la eficacia del modelo vienen avaladas por las experiencias no solo de los cursos de español general del AVE (Pellerin y Soler, 2012; Sánchez Almagro *et al.*, 2013), sino de investigaciones en el ámbito internacional (como por ejemplo, Livingstone y Ferreira, 2009). En la modalidad a distancia, los modelos giran en torno a la preferencia sobre el uso de unas herramientas u otras para el fomento de la interacción oral y escrita (con videoconferencia, consúltase Rincón Ponce, 2013; con *wikis* y blogs, léase Otto Cantón, 2013, y Castiñeiras, 2012).

## Ilustración 4

## MODALIDADES DE APRENDIZAJE CON AVE GLOBAL



Dentro de la modalidad a distancia, junto a la modalidad con tutor, se configura la modalidad autónoma sin tutor, como respuesta a un modelo más flexible (sin obligaciones con el grupo ni con un calendario que avanza marcando el ritmo de trabajo) pero que, sin duda, es el más exigente, en cuanto que presupone un estudiante con una competencia digital desarrollada y unos hábitos de aprendizaje consolidados (Juan Lázaro, 2015; Hernández Mercedes, 2010).

Durante 2015 se ha venido trabajando coordinadamente en la puesta a disposición entre la red de centros del Instituto Cervantes de AVE Global en sus diferentes modalidades de aprendizaje: como complemento de la clase presencial, en la modalidad semipresencial y en la modalidad a distancia con tutor. Asimismo, se ha establecido el marco de colaboración con las instituciones que deseen incorporar el material digital de AVE Global en su programación de español. Centros, docentes y estudiantes pueden trabajar a partir del 1 de septiembre de 2015 con AVE Global en cualquiera de las modalidades de aprendizaje.

Para el Instituto Cervantes, el resultado de este importante proyecto constituye una clara reafirmación de la línea de trabajo acometida desde el inicio de sus actividades, con una decidida voluntad

de situar la enseñanza del español en las mejores condiciones para su difusión universal, en respuesta a la misión que tiene conferida. Por ello, la incorporación de las tecnologías a la enseñanza del español es, y seguirá siendo, uno de los principales objetivos estratégicos del Instituto.

## 6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- CASTIÑEIRAS, A. (2012), «Using wikis in the Spanish classroom», en *Vida Hispánica. Revista de la Association for Language Learning*, 46, pp. 6-9.
- CONSEJO DE EUROPA (2001), *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment*. Cambridge: Cambridge University Press. Disponible en: [http://www.coe.int/t/dg4/education/elp/ELP-REG/Source/Key\\_reference/CEFR\\_EN.pdf](http://www.coe.int/t/dg4/education/elp/ELP-REG/Source/Key_reference/CEFR_EN.pdf). Edición en español en 2002, a cargo del Instituto Cervantes: *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: Secretaría General Técnica del MECD y Anaya. Disponible en: [http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/marco/](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/).
- HERNÁNDEZ MERCEDES, P. (2010), «El Aula Virtual de Español (AVE): un entorno para el aprendizaje autónomo», en *L'autonomia di apprendimento. Atti della V giornata di studio sui materiali didattici per l'insegnamento delle lingue straniere*. Florencia: Firenze University Press, pp. 75-88. Disponible en: <http://www.fupress.com/archivio/pdf/4040.pdf>.
- INSTITUTO CERVANTES (2006), *Plan curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español*. Madrid: Biblioteca Nueva. Disponible en: [http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/plan\\_curricular/default.htm](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/default.htm).
- (2014), «AVE Global, Cursos de español en línea del Instituto Cervantes». Disponible en <http://ave.cervantes.es/>.
- JUAN LÁZARO, O. (2010), «Las TIC en el aula de español: la competencia digital y la autonomía del estudiante», *Mosaico. Revista para la promoción y Apoyo a la Enseñanza del Español*, 25, pp. 4-11.
- (en prensa), «Curso de español a distancia sin tutor. Aprendizaje autónomo e impacto de los mensajes de planificación sobre

- los resultados del curso AVE», *Revista de Lingüística Teórica y Aplicada, RLA*, 53 (1).
- JUAN LÁZARO, O. y BASTERRECHEA, J. P. DE (2004), «El aula, la enseñanza semipresencial y a distancia: el Aula Virtual de Español en Internet» en C. Pastor (coord.), *Actas del Programa de Formación para profesorado de ELE 2003-2004*. Múnich: Instituto Cervantes de Múnich, pp. 105-122. En [http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/publicaciones\\_centros/PDF/munich\\_2003-2004/09\\_juan.pdf](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones_centros/PDF/munich_2003-2004/09_juan.pdf).
- LIVINGSTONE, K. A. y FERREIRA, A. (2009), «La efectividad de un modelo metodológico mixto para la enseñanza-aprendizaje de español como lengua extranjera». *Boletín de Filología*, 44 (2), pp. 89-118. Disponible en: <http://www.scielo.cl/pdf/bfilol/v44n2/art04.pdf>.
- OTTO CANTÓN, E. (2013), «El uso de blogs y wikis para el desarrollo de la expresión escrita», en *Actas del I Congreso Internacional de Didáctica de Español como Lengua Extranjera*. Budapest: Instituto Cervantes de Budapest. Disponible en: [http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/publicaciones\\_centros/PDF/budapest\\_2013/52\\_otto.pdf](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones_centros/PDF/budapest_2013/52_otto.pdf).
- PELLERIN, M. y SOLER, C. (2012), «Using the Spanish Online Resource Aula Virtual de Español (AVE) to Promote a Blended Teaching Approach in High School Spanish Language Classrooms», *CJLT & RCAT (Canadian Journal of Learning and Technology / La Revue canadienne de l'apprentissage et de la technologie)*, 38 (1). Disponible en: <http://www.cjlt.ca/index.php/cjlt/article/view/597>.
- PRENSKY, M. (2001), «Digital Natives, Digital Immigrants», *On the Horizon*, 9 (5), p. 1-6.
- RINCÓN PONCE, C. (2013), «Más allá del aula ELE. Conversar en español por skype», en *Actas del IX Encuentro práctico de ELE «Expresión, interacción y mediación orales en el aula de ELE»*. I Número especial de la Biblioteca Virtual redELE 2013. Nápoles: Instituto Cervantes de Nápoles. Disponible en: <http://www.mecd.gob.es/redele/Biblioteca-Virtual/2013/numeros-especiales/Actas-Napoles.html>.
- SÁNCHEZ ALMAGRO *et al.* (2013), «El Aula Virtual de Español como recurso del aprendizaje semipresencial en el Centro de Personas Adultas», *Revista Digital EducaMadrid*. Disponible en:



<http://www.educa2.madrid.org/web/revista-digital/v-jornadas/-visor/el-aula-virtual-de-espanol-como-recurso-del-aprendizaje-semipresencial-en-el-centro-de-personas-adultas>.

UNESCO (2013), «Directrices para las políticas de aprendizaje móvil». Disponible en: <http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002196/219662S.pdf>.

WORLD WIDE WEB CONSORTIUM W3C (2014), Standards for Web Applications on Mobile: *current state and roadmap*. Disponible en: <http://www.w3.org/Mobile/mobile-web-app-state/>.

WHITE, D. S. y LE CORNU, A. (2011), «Visitors and Residents: A new typology for online engagement», *First Monday*, 16 (9).

**(2015) Oportunidades y retos de la enseñanza del español en el entorno de la globalización**

En *Horizontes Científicos y Planificación Académica en la Didáctica de Lenguas y Literaturas*, Coordinado por Xaquín Núñez Sabarís, Aránzazu González Sánchez, Carlos Pazos Justo y Pedro Dono López, Universidade do Minho y Sociedad Española de Didáctica de la Lengua y la Literatura, Ribeirao, Edições Húmus, 2015. ISBN: 978-989-755-116-1.

(Coautor) (Obra monográfica, publicación institucional/comercial)

# Horizontes Científicos y Planificación Académica

## en la Didáctica de Lenguas y Literaturas

Xaquín  
**NÚÑEZ SABARÍS**

Aránzazu  
**GONZÁLEZ SÁNCHEZ**

Carlos  
**PAZOS JUSTO**

Pedro  
**DONO LÓPEZ**



**Universidade do Minho**  
Centro de Estudos Humanísticos



*Sociedad Española de Didáctica  
de la Lengua y la Literatura*



# Horizontes Científicos y Planificación Académica

## en la Didáctica de Lenguas y Literaturas

Xaquín

**NÚÑEZ SABARÍS**

Aránzazu

**GONZÁLEZ SÁNCHEZ**

Carlos

**PAZOS JUSTO**

Pedro

**DONO LÓPEZ**

**húmus**



Universidade do Minho  
Centro de Estudos Humanísticos



**HORIZONTES CIENTÍFICOS Y PLANIFICACIÓN ACADÉMICA  
EN LA DIDÁCTICA DE LENGUAS Y LITERATURAS**

Organização: Xaquín Núñez Sabarís / Aránzazu González Sánchez /  
Carlos Pazos Justo / Pedro Dono López

Capa: António Pedro

© EDIÇÕES HÚMUS, 2015

End. Postal: Apartado 7081

4764-908 Ribeirão – V.N. Famalicão

Tel. 252 301 382 / Fax 252 317 555

E-mail: [humus@humus.com.pt](mailto:humus@humus.com.pt)

Impressão: Papelmunde, SMG, Lda. – V.N. Famalicão

1.ª edição: Outubro de 2015

Depósito legal: 400002/15

ISBN 978-989-755-116-1

Apoio:



**NOTA:**

Esta edição em papel contém o Prólogo e os artigos dos Professores Aguiar e Silva e Álvaro García Santa-Cecília. Os restantes artigos, mencionados no índice, estão gravados no CD colocado no final deste livro.

## ÍNDICE

Prólogo	13
O ressurgimento contemporâneo da estilística: novos horizontes para o ensino do texto literário <b>Vítor Aguiar e Silva</b>	17
Oportunidades y retos de la enseñanza del español en el entorno de la globalización <b>Álvaro García Santa-Cecilia</b>	31
Aulas de Enlace, ¿constituyen un elemento positivo para la interculturalidad educativa? <b>Adriana Gómez Díaz</b>	53
Vocabulario básico y ortografía en los libros de texto <b>Aída Bárbara Parrales Rodríguez</b>	63
Propuesta educativa de colaboración para desarrollar la literatura infantil en la formación inicial de maestros de la UB y en la escuela a partir del proyecto <i>Rodallibres</i> (del CRP Sant Andreu de Barcelona) <b>Alba Ambròs Pallarès</b>	75
Los proyectos lingüísticos de centro y la atención a la diversidad en el área de lengua española <b>Alejandro Gómez Camacho</b>	89
El taller de escritura poética y la educación literaria <b>Alexandre Bataller Català</b>	101
Prática de Ensino Supervisionada: obstáculos sociais e educativos <b>Alexia Dotras Bravo / Elisabete Mendes Silva</b>	119
El diario de aprendizaje como medio de reflexión y herramienta de investigación en clase de ELE <b>Ana María Cea Álvarez</b>	129
A expressão escrita na aula de Espanhol LE: Propostas Didáticas <b>Ana Oliveira Dias</b>	149
Docentes de Língua Espanhola no Brasil: um estudo sobre suas identidades profissionais <b>Andréia C. Roder Carmona-Ramires</b>	169

## OPORTUNIDADES Y RETOS DE LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL EN EL ENTORNO DE LA GLOBALIZACIÓN

Álvaro García Santa-Cecilia

JEFE DEL DEPARTAMENTO DE ORDENACIÓN Y PROYECTOS ACADÉMICOS – DIRECCIÓN ACADÉMICA (INSTITUTO CERVANTES)

### Resumen

En el campo de la enseñanza de lenguas, el arranque el nuevo siglo ha traído consigo una reconsideración del “orden” en el que se han sustentado los principios y valores que han venido inspirando la teoría y la práctica de la profesión. Las oportunidades y los retos de la enseñanza del español en el entorno de la globalización se presentan en esta ponencia a partir de las valoraciones de distintos expertos que participaron en un Simposio organizado por el Instituto Cervantes para conmemorar los veinticinco años de la especialidad ELE en España. Las reflexiones se entran en los principales logros alcanzados en este tiempo, así como los desafíos más importantes de cara al futuro, en los ámbitos de la acción institucional y profesional, la metodología de la enseñanza y la formación de los profesores.

Esta presentación se centra en las oportunidades y en los retos que se le presentan a la enseñanza del español en las circunstancias en las que se desarrolla el mundo tras la revolución tecnológica que ha supuesto la implantación de una red global de comunicaciones a través de Internet. ¿Cuáles son las perspectivas de la enseñanza de lenguas en general y del español como lengua extranjera en particular? ¿Qué aspectos debemos considerar relevantes en estos momentos? ¿Cómo podemos orientar la acción institucional y profesional de manera que podamos dar una respuesta adecuada a las tendencias actuales en el aprendizaje de idiomas?



Un enfoque adecuado de las líneas que hemos de acometer en el futuro requiere una reflexión sobre las rutas por las que ha transitado la enseñanza de idiomas en las últimas décadas, al menos desde los años setenta del siglo pasado, una década que constituye, en varios sentidos, la “edad de oro” de la enseñanza de lenguas tal como la concebimos hoy día. En aquellos años, a partir de los avances desarrollados en la teoría lingüística, y con las aportaciones de la sociolingüística y de la psicología del aprendizaje, se van fraguando los conceptos clave de la investigación aplicada a la enseñanza y el aprendizaje de lenguas. Estos conceptos, y la terminología que se iba acuñando para identificarlos, acabarían configurando una especialización que había venido reclamando un estatuto propio frente a la dependencia tradicional de los modelos lingüísticos<sup>[1]</sup>.

La enseñanza del español dirigida a hablantes no nativos puede ser entendida como un sector profesional de amplio espectro que incluye no sólo la enseñanza de la lengua propiamente dicha sino otras actividades como la edición de material didáctico, la formación de profesores, la investigación especializada, la certificación idiomática o el desarrollo de productos de tecnología avanzada dirigidos al aprendizaje autónomo. El trabajo de muchos profesionales en distintos ámbitos ha permitido situar hoy día la enseñanza del español en un destacado lugar dentro del panorama general de la enseñanza de lenguas extranjeras.

Si a esto añadimos que el español se ha situado ya como la segunda lengua del mundo en número de hablantes nativos -tras el chino y después de superar en 2009 al inglés-, que es también la segunda lengua de comunicación internacional y que ocupa la tercera posición como lengua más usada en Internet -tras el inglés y el chino-, tenemos argumentos suficientes para valorar el peso del español como lengua internacional de importancia indiscutible<sup>[2]</sup>.

---

1 Instituto Cervantes (2009): Enseñanza del español como lengua extranjera. Veinticinco años de la especialidad ELE. *El Español en el mundo. Anuario del Instituto Cervantes 2009*, publicaciones del Instituto Cervantes, pp. 307 y ss.

2 Instituto Cervantes (2009): Enseñanza del español como lengua extranjera. Veinticinco años de la especialidad ELE. *El Español en el mundo. Anuario del Instituto Cervantes 2009*, publicaciones del Instituto Cervantes.

### **El español y sus hablantes en cifras**

- Más de 500 millones de personas hablan español.
- El español es la segunda lengua del mundo por número de hablantes y el segundo idioma de comunicación internacional.
- En 2030, el 7,5% de la población mundial será hispanohablante (un total de 535 millones de personas), porcentaje que destaca por encima del correspondiente al ruso (2,2%), al francés (1,4%) y al alemán (1,2%).
- Dentro de tres o cuatro generaciones, el 10% de la población mundial se entenderá en español.
- En 2050 Estados Unidos será el primer país hispanohablante del mundo. Casi 20 millones de alumnos estudian español como lengua extranjera.

**Gráfico 1.** Datos del Informe 2013 “El español: una lengua viva” ([www.cervantes.es](http://www.cervantes.es))

Un análisis de la actividad desarrollada en el ámbito de la enseñanza del español en las últimas décadas requeriría un estudio multifactorial que tuviera en cuenta implicaciones económicas, académicas e institucionales, ya que una visión parcial del proceso resultaría insuficiente. No obstante, aunque de modo no sistemático y con un afán más de reflexión general que de contribución académica rigurosa, pueden adelantarse algunas consideraciones generales. Por ejemplo, si nos circunscribimos al ámbito de la enseñanza del español a no nativos en España, el acrónimo “ELE” (español como lengua extranjera) ha concitado consenso como denominación global de un sector amplio de actividad que incluiría, por ejemplo, la denominación oficial de los diplomas de mayor rango institucional (los “Diplomas de Español como lengua Extranjera”, DELE), los títulos de numerosos cursos de formación, de asignaturas de estudios de postgrado y de capacitación en general, así como de revistas especializadas en distintos soportes, o los nombres comerciales de muchos manuales y materiales didácticos especializados. Podría decirse que “ELE” ha pasado a designar un sector profesional y académico de peso creciente que presenta ciertos rasgos característicos. Quizá un rasgo principal sea, precisamente, el desarrollo de una conciencia de “profesionalización” o “especialización”, según situemos el punto de vista en la actividad laboral o en el ámbito de los estudios y las actividades académicas.

Hablar de ELE, en este sentido, supone situarse en una retrospectiva temporal relativamente reciente -no más de 30 años-, con un considerable número de profesionales formados en cursos de alta cualificación –varias promociones de especialistas surgidas de másteres y capacitaciones de alto nivel académico-, una fuerte cohesión conceptual en torno a distintas variantes de lo que puede denominarse, en sentido amplio, el *comunicativismo*, y un considerable aumento de la capacidad de respuesta –mediante cursos, productos editoriales, proyectos institucionales- a la amplia demanda de aprendizaje del español en todo el mundo<sup>[3]</sup>.

### **Simposio “25 años de ELE”**

Hace cuatro años, en noviembre de 2009, se celebró en la sede central del Instituto Cervantes en Madrid el Simposio titulado “25 años de ELE”. El objetivo del Simposio era conmemorar la consolidación de una especialidad académica y profesional de considerable impacto, hoy día, en los ámbitos cultural, comercial y de inversión en sentido amplio. ¿Por qué 25 años precisamente? Cuando en la Dirección Académica del Instituto Cervantes, hace cuatro años, concebimos este Simposio partimos de la idea de que fue a mediados de los años ochenta cuando fue tomando cuerpo un cierto estado de cosas respecto a la enseñanza del español. La publicación de manuales y materiales didácticos que incorporaban el repertorio nocio-funcional, los primeros congresos profesionales, pioneros en muchos aspectos de líneas de investigación que se desarrollarían luego, la publicación de las primeras revistas especializadas o la creación de los Diplomas de Español como Lengua Extranjera son, de por sí, hechos significativos que se concatenan a lo largo de ese periodo. La publicación de “Un nivel umbral” quizá hubiera permitido hablar de treinta años de ELE, pero la recepción del nociofuncionalismo entendemos que se produce en España a lo largo de los ochenta, especialmente en la segunda mitad. Se trata, desde luego, de una decisión subjetiva, aunque fundamentada en algunos hechos de innegable repercusión.

El Simposio incluyó distintas actividades –ponencias, homenajes a personas destacadas en el campo de la enseñanza del español, mesas redondas-, en las que participó una amplia representación de profesionales que prestan servicios en empresas, instituciones y universidades. Con motivo del Simposio se realizaron también una serie de entrevistas a expertos de larga trayectoria en campos relacionados con la enseñanza y difusión del español, a los que se les planteó un

---

3 Ibidem, pp. 307 y ss.

formulario de preguntas sobre distintos aspectos de su trayectoria profesional, así como su valoración sobre la situación actual de la enseñanza del español y las perspectivas de futuro<sup>[4]</sup>. En concreto, se planteó a los expertos cuáles consideraban que habían sido los tres hitos o acontecimientos más importantes en la enseñanza del español en los últimos 25 años, así como los tres retos o desafíos que consideraban más importantes de cara al futuro. Entre las ponencias plenarias presentadas, la profesora Marta Baralo, de la Universidad Antonio de Nebrija, hizo una aportación de especial interés a propósito de las rutas y los retos del español como lengua extranjera, que resultan también muy útiles a la hora de plantear la reflexión sobre el pasado reciente y el futuro de la enseñanza del español.

Para presentar las reflexiones de los expertos he organizado el material en tres grandes bloques, dado que tanto los hitos que se identifican de las décadas pasadas como los desafíos de futuro pueden encuadrarse con facilidad. Estos bloques son los siguientes:

- Actividad en los ámbitos institucional y profesional
- Método de enseñanza
- Formación profesional

A partir de las opiniones de los expertos iré presentando reflexiones y argumentos que permitan incardinar las perspectivas respecto a la enseñanza del español en el marco más amplio de la enseñanza de lenguas en general, con especial énfasis en las iniciativas acometidas por el Instituto Cervantes en cada uno de los bloques.

## **Actividad en los ámbitos institucional y profesional**

### **Logros**

#### **Institucionalización de ELE**

Prácticamente todos los expertos coinciden en señalar como un hito importante la institucionalización de la especialidad ELE en la Administración, que se consolidó con la creación del Instituto Cervantes. Los expertos señalan el importante papel del Instituto por lo que ha supuesto de referencia para los

---

4 Los expertos entrevistados fueron Aquilino Sánchez (Universidad de Murcia), Ernesto Martín Peris (Universidad Pompeu Fabra), Peter Slagter (Universidad de Utrecht), Jenaro Ortega (Universidad de Granada), Francisco Moreno (Instituto Cervantes) Federica Toro (editorial Edelsa), Belén Moreno (Universidad Antonio de Nebrija), Marta Baralo (Universidad Antonio de Nebrija), Antonio J. Rojo (autor de “Vida y diálogos de España”).

profesionales que trabajan en ese campo y para los cursos y los recursos que ha puesto a disposición de la especialidad.

Si ponemos el foco en la acción institucional dentro de España, hay que subrayar que en los 80 se llevaron a cabo algunas iniciativas de particular trascendencia para la consolidación de la especialidad ELE<sup>[5]</sup>:

Las I Jornadas Internacionales de Didáctica del Español como Lengua Extranjera, organizadas en 1986 por el Ministerio de Cultura en Las Navas del Marqués (Ávila), congregaron a especialistas de distintos ámbitos -profesores, editores, autores de materiales didácticos, representantes de las administraciones educativas- y constituyeron un importante foro de reflexión en torno a los temas principales que se habían venido debatiendo desde la década anterior en el campo de la enseñanza de lenguas. Estas jornadas, que tuvieron continuidad en años posteriores, y los numerosos seminarios, encuentros y cursos especializados convocados por las instituciones educativas y culturales en los mismos años, contribuyeron de forma decisiva a la configuración del español como lengua extranjera como ámbito de especialidad dentro del nuevo enfoque comunicativo.

También a finales de los 80 el Gobierno de España desarrolló las medidas necesarias para la creación de un organismo público que se hiciera cargo de la red de centros culturales en el exterior con la misión de promover universalmente la enseñanza y el uso del español. Estas medidas culminaron con la ley de creación del Instituto Cervantes, en marzo de 1991, y el comienzo de la actividad coordinada de una amplia red de centros dedicada a la enseñanza del español y de las otras lenguas cooficiales, al desarrollo de un amplio programa de actividades de difusión lingüística y cultural y al impulso de proyectos institucionales de gran proyección en el ámbito de ELE<sup>[6]</sup>.

Estas iniciativas institucionales se desarrollaron en consonancia con los avances en distintos ámbitos de la actividad profesional. La creciente demanda de enseñanza de español, dentro y fuera de España, había propiciado el desarrollo de un sector de actividad con un considerable volumen de negocio que incluía una amplia red de centros públicos y privados con oferta, estacional y permanente, de cursos de español. Más allá del concepto de

---

5 Instituto Cervantes (2009): Enseñanza del español como lengua extranjera. Veinticinco años de la especialidad ELE. *El Español en el mundo. Anuario del Instituto Cervantes 2009*, publicaciones del Instituto Cervantes, pp. 307 y ss.

6 La realización de un curso de español a distancia (en el *Aula Virtual de Español*, AVE), el desarrollo de los “niveles de referencia para el español” del *Plan curricular*, en consonancia con el *Marco común europeo de referencia para las lenguas*, y la consolidación de una oferta permanente de cursos de formación de profesores de ELE, son algunas de las aportaciones más significativas del Instituto Cervantes en el ámbito académico.

“turismo lingüístico”, el desarrollo de programas académicos de intercambio de estudiantes, sobre todo en el contexto europeo, y las facilidades para el flujo de profesionales entre países, fueron transformando el panorama de la enseñanza de lenguas en un sentido cada vez más abierto y competitivo. También en los 80 se va consolidando una línea de producción editorial dirigida específicamente al desarrollo de manuales y materiales didácticos de ELE, en los que se daba un tratamiento solvente a los nuevos planteamientos comunicativos y que actuaron como un importante factor de cohesión en cuanto al modo de concebir el aprendizaje y la enseñanza de la lengua. En este caldo de cultivo favorable, las sucesivas promociones de profesores especializados, que provenían de una oferta de formación académica cada vez más compacta, fueron abriendo el camino para la consolidación de una especialidad centrada en la enseñanza y la difusión del español como lengua extranjera<sup>[7]</sup>.

### Producción de materiales didácticos

Otro aspecto que señalan los expertos es la creación de infraestructuras en cuanto a la producción de materiales para la enseñanza ELE. Se destaca, a este respecto, la importante aportación al desarrollo profesional en ELE de las editoriales que han optado por esta área. En las dos últimas décadas las editoriales han venido constituyendo equipos para el diseño y la edición de materiales didácticos de gran calidad y cuentan con asesores pedagógicos que llevado la formación de profesores a muchos rincones del mundo, con talleres didácticos muy prácticos y útiles y con una oferta de materiales didácticos de ELE variada e innovadora.

### Asociaciones profesionales

Además de la creación del Instituto Cervantes, los expertos apuntan la creación de la Asociación profesional ASELE, promovida por un grupo de profesionales muy inquietos, asociados a la creación de la revista *Cable*, pionera de las revistas especializadas de ELE. A este respecto, Marta Baralo apunta que las Asociaciones profesionales de ELE, como ASELE, FIAPE, AEPE y AESLA realizan congresos especializados que pretenden ser puntos de encuentro entre colegas que comparten las últimas investigaciones y propuestas metodológicas. Son encuentros de formadores de formadores y de profesores, que permiten

---

7 Instituto Cervantes (2009): Enseñanza del español como lengua extranjera. Veinticinco años de la especialidad ELE. *El Español en el mundo. Anuario del Instituto Cervantes 2009*, publicaciones del Instituto Cervantes, pp. 307 y ss.

hacer contactos de colaboración interesantes, aprender de los compañeros, de los expertos y de los que aportan ideas frescas.

### Certificación lingüística

Los expertos destacan también la creación de los Diplomas de Español como Lengua Extranjera (DELE) como una importante aportación en la acción institucional.

La creación en 1989 de los Diplomas de Español como Lengua Extranjera (DELE) por parte del Ministerio de Educación supuso la puesta en marcha de un sistema de acreditación de la competencia lingüística del más alto rango institucional. Los DELE se han convertido, de hecho, en el referente internacional más importante en el ámbito de la certificación en lengua española y han contribuido a la universalización del concepto de español como lengua extranjera.



**Gráfico 2.** Publicidad de los Diplomas de Español como lengua Extranjera (DELE)

Las iniciativas más recientes del Instituto Cervantes en cuanto a la renovación y actualización de los DELE son las siguientes:

- El sistema DELE presenta hoy día convocatorias de examen correspondientes a los seis niveles del *Marco común europeo de referencia*, MCER (A1, A2, B1, B2, C1, C2).
- El Instituto afronta en estos momentos el proyecto de creación de un nuevo examen DELE Escolar adaptado a los parámetros y niveles del MCER, que se administrará por primera vez en la convocatoria de mayo de 2014.

- Con la intención de reforzar la consistencia de todo el sistema de certificación DELE, se está trabajando en un anclaje vertical de los exámenes que se administran. De este modo se podrá comparar la dificultad de los exámenes de niveles sucesivos, de forma que se verifique empíricamente el incremento de la dificultad de los mismos.

En estrecha relación con los DELE, el SICELE (*Sistema Internacional de Certificación del Español como Lengua Extranjera*), promovido por el Instituto Cervantes, que ejerce la Secretaría Ejecutiva, tiene por objeto reglar y garantizar la calidad de la enseñanza, el aprendizaje y la certificación del español de quienes no lo tienen como primera lengua. Las universidades y demás instituciones académicas de los países hispanohablantes que suscribieron el acuerdo de constitución del SICELE –más de 140– se comprometen a la armonización, la transparencia y la coherencia en el reconocimiento mutuo de la certificación del dominio del español.



**Gráfico 3.** Logotipo de SICELE (*Sistema Internacional de Certificación del Español como Lengua Extranjera*)

La iniciativa SICELE promueve la excelencia y la prestación de servicios de calidad en cualquier tipo de sistema de evaluación certificativa que cualquiera de los miembros del SICELE gestionen. De este modo se unifican criterios y prácticas académicas para que todos los estudiantes de español cuenten con garantías de eficacia educativa y con el reconocimiento transnacional de sus certificaciones.



## Retos

### Colaboración entre las instituciones y la empresa

Un reto clave que identifican los expertos es la necesidad de seguir avanzando para garantizar la autonomía de la especialidad ELE con respecto a la enseñanza del español en general. Apostar claramente por una estrecha colaboración entre la empresa, la universidad y la función pública, en el marco de las directrices europeas, tanto para la formación como para la investigación aplicada a ELE.

A este respecto se hace necesario acometer mejoras en la universidad, los centros y las editoriales:

- La universidad deber hacerse eco de los cambios en el ámbito ELE, aprovechando el impulso de Bolonia. Es necesario, a este respecto, que las universidades creen programas de formación acordes con el perfil que necesita el profesorado, con proyectos de investigación. La profesora Marta Baralo apunta, a este respecto, que daría un buen impulso a ELE la creación de una red universitaria que ofreciera un programa de postgrado especializado, internacional, que permitiera a los profesores la obtención de un título acreditativo de su formación, que sea reconocido por las autoridades educativas de cada país, un objetivo que todavía no se ha conseguido.
- Los centros docentes deberán mejorar las condiciones del profesorado, incluyendo las condiciones materiales para el desempeño de su labor. La situación laboral de muchos profesores de ELE es de una pertinaz provisionalidad, depende de la demanda y de la matrícula en los centros. La crisis económica global y la situación particular de España, hace que numerosos posibles alumnos de ELE se dirijan a los países hispanoamericanos, que pueden ofrecer cursos más baratos. Una mejora en la contratación de profesores podría venir de una mayor demanda de clases y de una formación más creativa y más flexible. Se trataría de dignificar la profesión y mejorar las condiciones laborales de una gran parte de este colectivo que está muy bien formado en postgrado, pero no está reconocido laboralmente ni económicamente: resolver problemas serios en la contratación laboral, discontinua y de salarios muy bajos.
- Para las editoriales el mayor reto consistiría en cómo manejar las publicaciones en línea, lo que incidirá, sin duda, en el trabajo del profesorado. Los expertos abundan en los retos relacionados con la aplicación de las nuevas tecnologías en la producción de manuales y

materiales de enseñanza, así como en la diversificación de los soportes digitales como un uso complementario en la enseñanza de ELE, incorporando las más modernas propuestas.

### Provisión de servicios educativos de calidad

La creación de servicios educativos más complejos, con más valor añadido, que hagan posible la asociación de los cursos de español con otros servicios educativos como cursos de posgrado, cursos de especialización, etc., es considerado por los expertos como otro importante reto de ELE. Marta Baralo apunta a este respecto que España tiene que aspirar a ocupar un lugar central en la economía de la transmisión de conocimientos, para lo que necesita ser percibido como un proveedor de servicios educativos internacionales de calidad.

En relación con este importante reto, el Instituto Cervantes puso en marcha hace años el *Sistema de Acreditación de Centros del IC* (SACIC). Este sello de calidad constituye la única acreditación de centros de enseñanza de español de ámbito internacional, que se dirige a todos aquellos centros públicos y privados, tanto de España como de fuera de España, que deseen obtener el reconocimiento como centro acreditado por el Instituto Cervantes y compartir la labor de promoción y difusión de la enseñanza del español en el mundo. La obtención del reconocimiento como centro acreditado exige a todos los centros que solicitan voluntariamente la acreditación superar distintas fases, entre otras, la autoevaluación del centro, la evaluación externa, la firma del contrato de acreditación y la reevaluación cada tres años.



**Gráfico 4.** Logotipo de centro acreditado por el Instituto Cervantes

En la actualidad son alrededor de 170 los centros que cuentan con esta acreditación. La figura “Centro Acreditado por el Instituto Cervantes” está

presente en España, con la distribución geográfica que se corresponde con la demografía de las escuelas de español en el país<sup>[8]</sup>.

### Internacionalización de la oferta educativa

Otro reto señalado por los expertos es promover un proceso de internacionalización de la oferta educativa española en su conjunto, es decir, asociar la enseñanza del español para extranjeros con la educación en español. A este respecto, los portales institucionales *Centro virtual Cervantes* y *redeLE*, del MEC, facilitan la comunicación, la formación y el desarrollo profesional de toda la comunidad ELE junto con otros varios portales de gran calidad y ayuda (*Marcoele*, *Todoele*, *Elenet*, *Segundas lenguas e inmigración*, *Enseñanza de ELE-CREADE*, entre otros). En opinión de Marta Baralo, la existencia de estas comunidades profesionales globales, de gran actividad, actualidad, inmediatez, facilidad, gratuidad, espíritu colaborativo, asíncronas, atópicas, han disminuido la importancia y el poder de convocatoria de los Congresos anuales de las Asociaciones de profesores como AESLA, AEPE y ASELE.

### Mejora de la oferta de turismo idiomático

También consideran importante los expertos mejorar la oferta de turismo idiomático o de estancias lingüísticas como oferta de ocio cultural. Viajar para aprender la lengua y la cultura de un país es una opción de ocupación del tiempo libre cada vez más elegida por viajeros y turistas, no sólo por estudiantes. Para la profesora Baralo, la tendencia que transforma la lengua y la cultura, valores intangibles, en un recurso económico de gran potencialidad se está acentuando en aquellos países que pertenecen a comunidades idiomáticas de alto interés en los movimientos de la globalización, entre las que destaca el español. Por ello, hay que valorar la calidad del turismo idiomático y el diseño innovador de la oferta, realizando estudios observacionales en diferentes países donde están instituciones españolas como Instituto Cervantes, Ministerio de Educación y Cultura, ICEX, TURESPAÑA, etc.

---

8 En el contexto internacional, han obtenido esta acreditación más de 30 centros de enseñanza de español que están ubicados Europa (Alemania, Portugal, Reino Unido, Rusia y Suiza), Asia (Corea del Sur, China, Singapur y Taiwán) y América (Argentina, Canadá, Chile, Colombia, Costa Rica, Ecuador, Guatemala, México, Panamá y Uruguay). Esa presencia hace que la acreditación de centros del Instituto Cervantes tenga representación en 20 países de tres continentes. Durante el 2013 la acreditación ha dado pasos para afianzarse en América del Norte a través de la incorporación del segundo centro acreditado en Canadá y la evaluación de los dos primeros en EEUU.

A este respecto, el Instituto Cervantes ha participado como institución promotora del portal oficial “Estudiar en España” (<http://studyinspain.info/>), junto con el Ministerio de Industria, Energía y Turismo, a través del Instituto de Turismo de España (Turespaña), el ICEX, organismo adscrito a la Secretaría de Estado de Comercio del Ministerio de Economía y Competitividad, y el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.



**Gráfico 5.** Portal “Estudiar en España”

El portal, que se presentó el 14 de marzo de 2013, tiene como objetivo unificar la oferta docente para alumnos extranjeros interesados en estudiar en España. En este sitio *web* se reúne la información de las diversas opciones educativas existentes en España y se recoge toda la información y los servicios que necesita una persona interesada en viajar a España para cursar cualquier tipo de estudios. Puesto que el portal asume el compromiso de ofrecer información solamente sobre centros de calidad contrastada, en el caso de la oferta de cursos de centros que ofrecen enseñanza de español ha optado por seguir los criterios marcados desde el *Sistema de Acreditación de Centros ELE del Instituto Cervantes* y considerar los centros acreditados como la oferta de referencia en el sector de la enseñanza de español como lengua extranjera.

## Método de enseñanza

### Logros

#### Actualización metodológica y pujanza del *comunicativismo*

Los expertos apuntan como un importante logro la actualización metodológica de la especialidad ELE, que ha sido posible gracias en gran parte al apoyo institucional.

Destacan también los expertos la publicación en 1979 de *Un nivel umbral* (versión en español de *Threshold Level*), así como los cambios en cuanto a la metodología hacia los años ochenta y, en particular, la pujanza del enfoque comunicativo en la enseñanza ELE. El proyecto “Threshold Level”, de fuerte base social, se desarrolló bajo los auspicios del Consejo de Europa e incluía la descripción del repertorio de funciones y nociones que permitiría configurar, a partir del análisis de los propósitos o intenciones comunicativas de los hablantes, un sistema de unidades acumulables capaz de dar respuesta a sus necesidades en situaciones básicas de comunicación. Los programas “nocio-funcionales” recibieron una amplia aceptación en el ámbito de la enseñanza de lenguas y dieron carta de naturaleza a los planteamientos del enfoque comunicativo, que se había ido abriendo camino como reacción a los postulados fuertemente conductistas del modelo “audiolingüístico” predominante hasta la fecha.

La frase “competencia en términos de interacción social” podría sintetizar los rasgos esenciales del movimiento “comunicativo”, cuyos principios derivan de conceptos centrados en el análisis de la lengua desde la perspectiva de la comunicación, a partir de la teoría de los actos de habla de Austin (1962), el análisis de las funciones lingüísticas de Hallyday (1973) y el concepto de competencia comunicativa de Hymes (1972). Como es sabido, la idea básica de la enseñanza comunicativa es fomentar el uso creativo e impredecible de la lengua en prácticas de clase que giren en torno al intercambio y negociación del significado. Se entiende que las actividades centradas en un vacío de información tienen la potencialidad de poner en juego lo impredecible que conlleva el uso creativo de la lengua. De este modo, los juegos, las simulaciones o las dramatizaciones, concebidos con la idea de que el alumno se prepare para desenvolverse adecuadamente en las situaciones de comunicación de la vida real, tienen un papel destacado en la enseñanza comunicativa y pretenden lograr tanto la corrección gramatical como la fluidez comunicativa.

Puede decirse que, a la altura de los años ochenta y noventa, la “enseñanza comunicativa” había llegado ya a constituirse en una fuerza dominante, vigente todavía, que guía la forma y la función de casi todos los componentes que

pueden concebirse en la pedagogía de la lengua, como lo acredita la publicación de una larga serie de estudios especializados en la competencia comunicativa, la gramática comunicativa, la metodología comunicativa, el programa comunicativo, las tareas comunicativas e incluso la evaluación comunicativa.

### Estándares de descripción de ELE

Otro hito señalado por los expertos fue la publicación en 2006 de los “niveles de referencia para el español” del *Plan curricular del Instituto Cervantes* (en consonancia con el *Marco común europeo de referencia para las lenguas del Consejo de Europa*, 2001), que se constituyó en seguida en un documento de referencia en todo lo relacionado con la descripción del español de cara al desarrollo de currículos, programas y materiales de enseñanza.



**Gráfico 6.** *Plan curricular del Instituto Cervantes.*  
*Niveles de referencia para el español (2006)*

La concreción de los niveles de referencia del *Marco* de los diferentes aspectos de la competencia lingüística comunicativa, que aportó el *Plan Curricular* del Instituto Cervantes, significó, en opinión de los expertos, un gran paso para facilitar el trabajo de diseñadores, formadores, profesores, equipos editoriales, que encuentran en esta obra una fuente de consulta constante que garantiza el reconocimiento mutuo de las decisiones que se toman en enseñanza, aprendizaje y evaluación.

La edición íntegra de esta versión actualizada del *Plan curricular* del Instituto Cervantes está disponible en versión digital, de acceso gratuito, en [www.cervantes.es](http://www.cervantes.es).

## Retos

### Un enfoque orientado a la acción

Los retos indicados por los expertos apuntan, por una parte, a la importancia de tener en cuenta la dimensión social y vivencial del aprendizaje, es decir la enseñanza-aprendizaje orientada a la acción. Este enfoque cuenta con una importante base de inspiración en el trabajo que, durante décadas, ha venido desarrollando el Consejo de Europa y que culmina en 2001 con la publicación del *Marco común europeo de referencia para las lenguas*, el primer documento en clave institucional y profesional que busca establecer bases comunes para favorecer la comparabilidad de los sistemas de currículos, programas y certificados relacionados con la enseñanza de lenguas en Europa.

### Integración de los recursos didácticos digitales

Trabajar con el apoyo de las nuevas metodologías, que nos acercan a un cambio de paradigma, es otro importante desafío. Entre los retos fundamentales con los que se enfrenta la enseñanza de ELE está la integración de los recursos didácticos digitales y la redefinición de los papeles que pueden desempeñar este tipo de recursos y los sistemas de comunicación telemáticos en la actividad docente. Este desafío exige una mayor profesionalización de los profesores que les permita ser usuarios competentes de los recursos tecnológicos, participar en acciones coordinadas, gestionar experiencia compartida y favorecer el progreso hacia la estandarización de los modelos curriculares.



**Gráfico 7.** Logotipo del Aula Virtual de Español (AVE) del Instituto Cervantes

El Instituto Cervantes desarrolló, a finales de los años 90, el curso de español por Internet del Aula Virtual de Español (AVE), que puede consultarse en <http://ave.cervantes.es/>. Entre los desarrollos más recientes con respecto a este curso cabe destacar el trabajo de actualización tecnológica del material didáctico para hacer lo compatible con los estándares que se utilizan en los dispositivos móviles. La extensión del uso como herramientas de aprendizaje de los nuevos dispositivos, como las tabletas y los teléfonos inteligentes, ha acelerado la necesidad de adaptar los materiales del AVE a los nuevos estándares de programación. Esta adaptación tecnológica constituye una importante acción estratégica del Instituto.

### Pedagogía “postmétodo”

Los destinatarios de cursos de ELE son cada vez más variados, por sus perfiles de aprendientes diferentes, según edad, contexto, objetivos, necesidades, disponibilidad de tiempo, motivación. Esto significa que nos encontramos con un haz de variables psico y sociolingüísticas, didácticas y actitudinales que demandan una didáctica de ELE también variada, sustentada sobre principios básicos cognitivos, sociales, afectivos y didácticos como los que asume el *Marco de referencia*, pero con posibilidades de variaciones múltiples atendiendo a las variables de los grupos meta. En opinión de los expertos, se hace necesario reabrir, desglosar y analizar temas que se han dado por cerrados, para avanzar en la especialidad.

A este respecto, cabe apuntar que, en el ámbito occidental, y dentro del paradigma humanista, la denominada “enseñanza comunicativa de la lengua” ha mantenido un claro predominio en las últimas décadas a la hora de situar el enfoque de los programas de enseñanza de lenguas y los correspondientes materiales didácticos. Sin embargo, en años recientes, especialmente desde contextos educativos de la zona de Asia-Pacífico, se han alzado voces críticas en cuanto a las dificultades de adoptar el *comunicativismo* en la tradición educativa oriental. En la medida en que la enseñanza comunicativa de la lengua responde a un enfoque que incorpora una serie de postulados “fuertes”, que se proclaman con validez universal, al estilo de los antiguos “métodos”, y teniendo en cuenta las dificultades que presenta la aplicación de tales postulados en determinados contextos educativos, convendría pensar en alternativas al *comunicativismo* que respondieran de forma más adecuada a las necesidades de la denominada “pedagogía post-método” <sup>[9]</sup> en un contexto multipolar como el de la era de la globalización.

---

9 El paso de una pedagogía basada en el método -en la que incluiríamos el propio enfoque comunicativo- a lo que se ha denominado “pedagogía postmétodo” conlleva el reto de proporcionar,



A este respecto cabe plantearse si el concepto de “currículo”, visto desde una nueva perspectiva, podría dar respuesta a estas nuevas necesidades. El currículo toma en cuenta las características del entorno y las necesidades específicas de los alumnos, al tiempo que da voz, en sucesivos niveles de concreción, a distintos participantes en el proceso de desarrollo curricular –los responsables educativos, los padres, las empresas, los profesores y los propios alumnos-. El currículo no parte, por tanto, de unos planteamientos previos a los que se confiere validez universal, sino que entiende que las decisiones las deben tomar distintas personas, en distintos momentos y en consonancia con las necesidades y características tanto del entorno como de los destinatarios de la enseñanza. Teniendo esto en cuenta, y como respuesta a la búsqueda de “nuevas metáforas” en la enseñanza de lenguas, podría considerarse el currículo, con sus potencialidades de adaptación a contextos diversos y su enfoque democrático en la toma de decisiones, como alternativa a los métodos en general y al *comunicativismo* en particular.

## Formación profesional

### Logros

Los expertos llaman la atención sobre la cantidad de profesionales que se han ido formando en la especialidad en los últimos años, si se piensa en los pocos que había hace veinticinco años.

### Másteres universitarios especializados en ELE

Destacan también los expertos la aparición de los másteres universitarios dedicados a la formación de profesores ELE, en universidades como la de Barcelona, la Nebrija y la de Alcalá, que crearon una pauta de especialización académica. A este respecto hay que señalar, como cambio importante en años recientes, que los programas máster han pasado de ser títulos propios a tener un reconocimiento de grado académico, por lo que el RD 1393/2007 marca un hito en la construcción del EEES (Espacio europeo de educación superior). Estos másteres están vinculados a los estudios de doctorado y constituyen su periodo de formación, lo que permite una mayor conexión bidireccional entre la formación al más alto nivel, la investigación aplicada y la innovación como resultado de esa colaboración entre formación e investigación.

---

en palabras de Kumaravadivelu, una carta de navegación que permita orientar la práctica de los profesores en los distintos aspectos que constituyen la enseñanza de la lengua.

A este logro debe añadirse la considerable ampliación de la oferta de cursos de formación y de jornadas y congresos especializados en ELE.

## **Formación integral en ELE**

En opinión de Marta Baralo, en la especialidad ELE se ha sabido delimitar las áreas interdisciplinares más importantes para la formación integral del profesor, al tiempo que se han sabido aprovechar los nuevos canales tecnológicos para llevar la formación a cualquier sitio donde exista Internet y se han abierto líneas específicas de investigación básica y aplicada, que empiezan, tenuemente, a ser parte de la comunidad científica internacional.

## **Retos**

### **Innovaciones en la formación de los profesores**

Los retos que apuntan los expertos subrayan la necesidad de continuar en la formación de profesores especialistas en la enseñanza de lenguas, y acabar de asentar las investigaciones en este campo en las universidades. Se trata de dotar a los profesores ELE de una formación didáctica y metodología de investigación que remita a otros saberes, como la psicología cognitiva, lo que garantizaría una curiosidad permanente. Es importante a este respecto que los profesores en formación adquieran conocimientos de pedagogía, es decir, fundamentos generales, porque la filología no aporta estos conocimientos. Es preciso, a este respecto, explorar la posibilidad de un nivel de preparación más alto, implantando una especialización que comience ya en la titulación de base, en el Grado académico, y no esperar hasta el postgrado. Y promover una innovación conceptual en el diseño de las nuevas titulaciones del EEES, condición necesaria para conseguir una innovación real y aplicada a los programas de formación específica de los profesores de ELE.

### **Formación a distancia**

Tres grandes retos indican los expertos en cuanto al desarrollo de la formación a distancia en la especialidad ELE. El primero, desarrollar este tipo de formación utilizando todos los recursos de interacción asíncrona y sincrónica que nos ofrece Internet, proceso que existe en varias universidades pero del que no hay todavía estudios sistemáticos de resultados, ventajas y problemas en los perfiles profesionales de salida. Y el segundo, utilizar las tecnologías que permiten la

formación a distancia para relacionar los trabajos que realizan los profesores en distintas partes del mundo con las nuevas aportaciones. El tercero, profundizar en la enseñanza del español para niños y adolescentes.

Las Jornadas de formación de profesores, de las que existe una oferta muy variada, patrocinadas por el Instituto Cervantes, por las universidades, por editoriales y empresas dedicadas a la enseñanza de ELE, son muy útiles, ofrecen una gran variedad, pero deben renovarse en su modalidad y su oferta. Está aumentando la oferta de formación *en línea*, con todas las ventajas que ofrece, por lo que los cursos y jornadas y seminarios de formación continua deberían replantearse sus objetivos, sus formatos y su metodología de trabajo.

El Instituto Cervantes mantiene desde su creación una línea de atención a las necesidades formativas, tanto de los profesores de español como lengua extranjera como de los profesores de lenguas extranjeras en general. Los objetivos estratégicos son, a este respecto, ofrecer una formación innovadora, de calidad, que integre la teoría y la práctica y que desarrolle las competencias clave del profesor de español. La publicación de diversos proyectos de investigación realizados por el personal del Instituto y la participación en proyectos internacionales permite dar una mayor coherencia a las propuestas formativas y cubrir todas las facetas del desarrollo profesional del profesor de lenguas extranjeras. Hay actualmente una apuesta decidida por la formación en línea, donde los participantes trabajan en colaboración para construir el conocimiento de forma colaborativa, a través de herramientas de interacción.



**Gráfico 8.** Programa de curso de formación del Instituto Cervantes

El programa anual de de cursos de formación de profesores del Instituto Cervantes está accesible en <http://cfp.cervantes.es/default.htm>. Los tres niveles formativos en los que se articula el programa ofrecen la posibilidad de formarse

a licenciados que están iniciando su andadura profesional (cursos de nivel A), a profesores que cuentan con unas habilidades básicas ya desarrolladas pero que desean reflexionar sobre aspectos concretos (cursos de nivel B) o a los que desean especializarse porque ya que cuentan con una dilatada experiencia (nivel C).

### Definición de la competencia docente

En la línea de las aportaciones de los expertos, cabe también apuntar la importancia de elaborar estándares para la definición de objetivos, resultados y métodos que permitan evaluar el progreso de un profesor de ELE en el proceso de construcción de su competencia docente, tarea en la que el Instituto Cervantes ha desarrollado una primera aportación mediante el proyecto sobre competencias clave del profesorado de lenguas extranjeras y segundas.



**Gráfico 9.** Documentos sobre competencias docentes del profesorado ELE elaborados por el Instituto Cervantes

A finales del 2011 se llevó a cabo una investigación con el objetivo de indagar sobre las creencias que tienen el profesorado, el alumnado, el personal de la sede y de los centros, y los expertos externos, respecto a lo que es un buen profesor o una buena profesora del Instituto Cervantes. Tomando como referencia los resultados obtenidos, que están recogidos en el informe que se publicó en 2011 con el título *¿Qué es ser un buen profesor o una buena profesora en el Instituto Cervantes? Análisis de las creencias del alumnado, profesorado y personal técnico y directivo de la institución*, se elaboró el documento *Las competencias clave del*

*profesorado de lenguas segundas y extranjeras*, publicado en octubre de 2012. El documento, que está accesible en [www.cervante.es](http://www.cervante.es), presenta la descripción de ocho competencias clave que tienen o que se espera que desarrollen los profesores del Instituto Cervantes a lo largo de su trayectoria profesional. Este documento constituye una sólida base para la elaboración y el desarrollo de unos estándares profesionales de profesores, en distintas fases o estadios, además de ser de gran ayuda para la detección de las necesidades formativas de los profesores y de los equipos docentes.

\* \* \*

Además de los tres ámbitos de reflexión presentados más arriba es oportuno apuntar otro importante ámbito de desarrollo de la especialidad ELE: la investigación aplicada. Aunque este ámbito no fue desarrollado en la ponencia, se apuntan a continuación algunos desafíos que pueden tenerse en cuenta de cara al desarrollo de la especialidad:

- Afianzar un ámbito científico de investigación en ELE.
- Fomentar publicaciones científicas especializadas.
- Profundizar en líneas específicas de investigación.
- Explotar *corpus* de ELE con fines de investigación.
- Desarrollar estudios de investigación comparada en ELE.
- Crear una “biblioteca global” de ELE que incluya los trabajos de investigación en la especialidad.

## Bibliografía

- Consejo de Europa (2002): *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: Ministerio de Educación, Instituto Cervantes y Anaya. Es traducción de: Council of Europe (2001). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Instituto Cervantes (2006): *Plan curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Instituto Cervantes (2009): *Enseñanza del español como lengua extranjera. Veinticinco años de la especialidad ELE, El español en el mundo. Anuario del Instituto Cervantes 2009*, publicaciones del Instituto Cervantes.
- Instituto Cervantes (2012): *Las competencias clave del profesorado de lenguas segundas y extranjeras*, publicaciones del Instituto Cervantes.
- Instituto Cervantes (2013): *El español, una lengua viva*, publicaciones del Instituto Cervantes.